

<https://helda.helsinki.fi>

Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus
varhaiskasvatuksessa : Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja
yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen
ja oppimisen tuen malliksi

Heiskanen, Noora

Opetus- ja kulttuuriministeriö

2021-03-11

Heiskanen , N , Neitola , M , Syrjämäki , M , Viljamaa , E , Nevala , P , Siipola , M & Viitala ,
R 2021 , Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa : Selvitys
nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja
oppimisen tuen malliksi . Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja , Nro 2021:13 , Opetus- ja
kulttuuriministeriö , Helsinki . < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8> >

<http://hdl.handle.net/10138/328405>

cc_by_sa

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa

Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13

Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa

Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä
varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys
kehityksen ja oppimisen tuen malliksi

Noora Heiskanen, Marita Neitola, Marja Syrjämäki, Elina Viljamaa,
Piia Nevala, Mari Siipola, Riitta Viitala

Julkaisujen jakelu

Distribution av publikationer

**Valtioneuvoston
julkaisuarkisto Valto**

Publikations-
arkivet Valto

julkaisut.valtioneuvosto.fi

Julkaisumyynti

Beställningar av publikationer

**Valtioneuvoston
verkkokirjakauppa**

Statsrådets
nätbokhandel

vnjulkaisumyynti.fi

Opetus- ja kulttuuriministeriö

© 2021 tekijät ja opetus- ja kulttuuriministeriö

ISBN pdf: 978-952-263-829-8

ISSN pdf: 1799-0351

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2021

Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa.
Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa
sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13		Teema	Koulutus
Julkaisija	Opetus- ja kulttuuriministeriö		
Tekijä/t	Noora Heiskanen, Marita Neitola, Marja Syrjämäki, Elina Viljamaa, Piia Nevala, Mari Siipola, Riitta Viitala		
Toimittaja/t			
Yhteisötekijä			
Kieli	suomi	Sivumäärä	172
Tiivistelmä			
<p>Lapsella on varhaiskasvatuslain mukaan oikeus kehityksen ja oppimisen tukeen. Varhaiskasvatusta kehitetään inklusion periaatteiden mukaisesti, jolloin lähtökohtana tulee olla lapsen osallisuus ja yhteenkuuluvuus. Työryhmä selvitti tuen toteutumista koostamalla selvitys- ja tutkimustietoa, toteuttamalla valtakunnallisen kyselyn sekä järjestämällä varhaiskasvatuksen järjestäjille ja vanhemmille pienryhmäkeskusteluja. Selvityksen pohjalta annetaan ehdotus tuen mallista, jossa kuvataan kaikille lapsille tarjottavan tuen, tuen tehostamisen sekä erityisen tuen periaatteet, muodot ja rakenteet.</p> <p>Selvityksen mukaan inklusion käsite on varhaiskasvatuksen ammattilaisille epäselvä ja sitä kuvataan tuen järjestämisen paikan kautta. Kehityksen ja oppimisen tuen saatavuuden ja toteutumisen vaihtelu asettaa lapset eriarvoiseen asemaan. Tuen vaihtelevuus ja toteutumattomuus korostuvat yksityisissä varhaiskasvatuksissa ja perhepäivähoidossa. Lapsen oikeus tukeen sekä pedagogiseen varhaiskasvatukseen nousee haasteeksi erityisesti silloin, kun lapsen tarvitsema tuki on vaativaa.</p> <p>Jatkossa tuen toteutumista tulee yhdenmukaistaa ja lasten asemaa tasa-arvoistaa kirjaamalla lakiin tuen malli, vahvistamalla henkilöstön tukeen liittyvää osaamista sekä kiinnittämällä erityistä huomiota vaativaan tukeen. Inklusioperiaatetta varhaiskasvatuksen kehittämisessä tulee konkretisoida ja henkilöstön inklusioon liittyvää ymmärrystä ja osaamista lisätä.</p>			
Asiasanat	varhaiskasvatus, tukimuodot, lapsen kehitys, lapsen oikeudet, lapsen etu, inklusiivisuus, lapsen kehityksen ja oppimisen tuki, tuen malli		
ISBN PDF	978-952-263-829-8	ISSN PDF	1799-0351
ISBN painettu		ISSN painettu	
Asianumero		Hankenumero	
Julkaisun osoite	http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8		

**Stöd för utveckling och lärande samt inkludering inom småbarnspedagogiken.
Utredning om nuläget i kommunal och privat småbarnspedagogisk verksamhet
samt förslag till modell för stöd för utveckling och lärande**

Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2021:13**Tema**

Utbildning

Utgivare Undervisnings- och kulturministeriet**Författare** Noora Heiskanen, Marita Neitola, Marja Syrjämäki, Elina Viljamaa, Piia Nevala, Mari Siipola, Riitta Viitala**Redigerare**
Utarbetad av**Språk** finska**Sidantal**

172

Referat

Enligt lagen om småbarnspedagogik har barnet rätt till stöd för utveckling och lärande. Småbarnspedagogiken utvecklas enligt principen om inkludering och ska utgå från barnets delaktighet och samhörighet. En arbetsgrupp har utrett hur stödet genomförs genom att sammanställa utrednings- och forskningsrön, genomföra en nationell enkät samt ordna diskussioner i smågrupper för anordnare av småbarnspedagogik och föräldrar. På basis av utredningen presenteras ett förslag till en modell för stöd som beskriver principerna, formerna och strukturerna för det stöd, intensifierade stöd och särskilda stöd som ska erbjudas alla barn.

Enligt utredningen är begreppet inkludering oklart för yrkesverksamma inom småbarnspedagogiken, och inkluderingen beskrivs genom platsen för anordnandet av stöd. Det förekommer variationer i tillgången till och genomförandet av stöd för utveckling och lärande, vilket försätter barnen i en ojämlik ställning. Variationerna i stödet framhävs i den privata småbarnspedagogiska verksamheten och familjedagvården, vilket också gäller om stödet inte har genomförts. Barnets rätt till stöd och småbarnspedagogik blir en utmaning särskilt när barnet är i behov av krävande stöd.

I fortsättningen ska genomförandet av stödet göras mer enhetlig och barnens ställning mer jämställd genom att modellen för stöd fastställs i lag, personalens kompetens inom stödet stärks och särskild uppmärksamhet fästs vid krävande stöd. Inom utvecklingen av småbarnspedagogiken ska principen om inkludering konkretiseras och personalens förståelse för och kompetens inom inkludering ökas.

Nyckelord småbarnspedagogik, stödformer, barnets utveckling, barnets rättigheter, barnets bästa, inkludering, stöd för barnets utveckling och lärande, modell för stöd**ISBN PDF** 978-952-263-829-8**ISBN tryckt**
Ärendenummer**ISSN PDF** 1799-0351**ISSN tryckt**
Projektnummer

URN-adress <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8>

Support for development and learning as well as inclusiveness in early childhood education and care. A report on the current situation in municipal and private early childhood education and care services and a proposal for a model for support for development and learning

Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2021:13		Subject	Education
Publisher	Ministry of Education and Culture		
Authors	Noora Heiskanen, Marita Neitola, Marja Syrjämäki, Elina Viljamaa, Piia Nevala, Mari Siipola, Riitta Viitala		
Editor			
Group Author			
Language	Finnish	Pages	172
Abstract			
<p>Under the Act on Early Childhood Education and Care, children have the right to support for their development and learning. Early childhood education and care will be developed in line with the principles of inclusion. This means that the core premise is child inclusion and cohesion. The working group examined how support is realised in early childhood education and care by compiling analysis and research data, carrying out a national survey and organising discussions in small groups for early childhood education providers and parents. On the basis of the report, a proposal will be made for a model for support, describing the principles, forms and structures of support for all children, and the enhancement of support and special support.</p> <p>The study shows that the concept of inclusion is unclear to early childhood education and care professionals and is described by means of the location where the support is provided. Differences in how well support is available and implemented for children's development and learning places the children in an unequal position. Differences and lack of implementation of support is most evident in private early childhood education and care and in family day care. The right of children to support and pedagogical early childhood education and care is challenging particularly when a child needs intensive support.</p> <p>In future, the implementation of support should be harmonised and the status of children should be made equitable by enshrining the model of support into legislation, strengthening the competence of staff related to support and paying particular attention to intensive support. The principle of inclusion in the development of early childhood education and care must be made concrete and staff must be made more knowledgeable and competent in inclusion.</p>			
Keywords	early childhood education and care, forms of support, child development, rights of the child, best interests of the child, inclusiveness, support for children's development and learning, support model		
ISBN PDF	978-952-263-829-8	ISSN PDF	1799-0351
ISBN printed		ISSN printed	
Reference number		Project number	
URN address	http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-829-8		

Sisältö

1	Johdanto	9
I OSA.	Kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusion nykytila	11
2	Tutkimus- ja selvitystiedon kooste kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusion nykytilasta varhaiskasvatuksessa	12
2.1	Varhais erityiskasvatus Suomessa	12
2.1.1	Varhais erityiskasvatuksen kehityksestä	12
2.1.2	Tuen tarpeen esiintyvyys	13
2.2	Inklusiivinen varhaiskasvatus	14
2.2.1	Inklusiivinen varhaiskasvatus ideologisenä valintana	15
2.2.2	Osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja yhteenkuuluvuus	17
2.2.3	Tuen tarpeiden huomioiminen varhaiskasvatusryhmien muodostamisessa	17
2.2.4	Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen	19
2.3	Kehityksen ja oppimisen tuen rakenteet ja käsitteet	21
2.3.1	Tuen muodot	21
2.3.2	Tuen hallinnolliset prosessit ja pedagogiset asiakirjat	22
2.3.3	Kolmiportaisen tuen mallin soveltaminen varhaiskasvatuksessa	23
2.3.4	Vaativa (erityinen) tuki	24
2.4	Lapsen tuen toteutuminen	25
2.4.1	Varhaiskasvatuksessa painottuvat tukimuodot	25
2.4.2	Tuen toteutumista edistävät ja vaikeuttavat tekijät	27
2.4.3	Tuen toteutuminen varhaiskasvatuksen eri palvelumuodoissa	28
2.4.4	Perhelähtöisyyden ja monialaisen yhteistyön toteutuminen	30
2.5	Johtopäätökset	31
3	Valtakunnallinen kysely varhaiskasvatuksen henkilöstölle tuen järjestelyistä, toteutumisesta sekä henkilöstön tukeen ja inklusioon liittyvistä käsityksistä	35
3.1	Tavoitteet	35
3.2	Toteuttaminen	35
3.3	Kyselyn luotettavuus	39
3.4	Kyselyaineiston analysointi	41

3.5	Tulokset.....	41
3.5.1	Tuen aloittaminen ja sen ehdot	41
3.5.2	Tuen toteutuminen ja saatavuus	45
3.5.3	Ryhmäjärjestelyt ja avustajat.....	47
3.5.4	Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja erityisopetus.....	51
3.5.5	Monialainen yhteistyö ja monialaiset tiimit.....	58
3.5.6	Vaativa tuki.....	63
3.5.7	Käsitykset tukeen liittyvästä osaamisesta ja vastuista.....	73
3.5.8	Käsitykset tuen toteutumista estävistä ja tukevista asioista.....	78
3.5.9	Inklusion paikalliset määrittelyt.....	82
3.5.10	Kolmiportaisen tuen paikalliset sovellukset ja käytännöt.....	86
3.5.11	Tukea tarvitsevan lapsen esiopetus ja sitä täydentävä varhaiskasvatus, kuljetukset ja maksuton varhaiskasvatus	101
3.5.12	Julkisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen työnjako ja sopimukset tuen järjestämisestä.....	103
3.5.13	Muut vastaajien esiin nostamat asiat	103
3.6	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	105
4	Pienryhmäkeskustelut varhaiskasvatuksen järjestäjille ja lasten vanhemmille käsityksistä kehityksen ja oppimisen tukeen ja inklusioon liittyen.....	113
4.1	Pienryhmäkeskustelujen tavoite ja toteuttaminen.....	113
4.2	Varhaiskasvatuksen järjestäjien keskustelut	114
4.3	Lasten vanhempien keskustelut	116
4.4	Johtopäätökset.....	120
5	Nykytilaa koskevan selvityksen pohjalta annettavat esitykset kehittämistoimiksi	122
5	Utvecklingsförslag utifrån lägesbeskrivningen.....	128
5	Development measures on the basis on the current state	134
II OSA.	Ehdotus kehityksen ja oppimisen tuen malliksi	141
6	Ehdotus kehityksen ja oppimisen tuen malliksi	142
6.1	Tuen mallin periaatteet ja arvopohja.....	143
6.2	Kehityksen ja oppimisen tuen muodot.....	144
6.2.1	Pedagogisen tuen muodot	144
6.2.2	Rakenteellisen tuen muodot.....	145
6.2.3	Hoidollisen tuen muodot	145
6.2.4	Varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut.....	146
6.2.5	Monialainen yhteistyö ja konsultaatio	147

6.3	Kehityksen ja oppimisen tuen rakenne.....	148
6.3.1	Kaikille lapsille tarjottava tuki	151
6.3.2	Tuen tehostaminen.....	151
6.3.3	Erityinen tuki	152
6.3.4	Hallinnolliset prosessit, vastuut ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelma	153
6.3.5	Tuen pedagoginen prosessi: tuen vaikuttavuuden arviointi ja kehittäminen	158
6.4	Tuen mallin soveltamisen kysymyksiä	159
6.5	Arvio mallin vaikutuksista.....	164
6.6	Mallin kustannusvaikutukset	167
	Lähteet	169

1 Johdanto

Lapsen oikeus kehityksen ja oppimisen tukeen sekä inklusiiviseen varhaiskasvatukseen on yksiselitteinen. Lapsella tulee olla mahdollisuus saada ne tukitoimet, joita hän oppimisen, kehityksen, kasvun, hyvinvoinnin ja osallisuuden toteutumiseksi tarvitsee. Samoin lapsella tulee olla mahdollisuus osallistua varhaiskasvatukseen, jossa hän pääsee sosiaalisesti osalliseksi ja kokee yhteenkuuluvuutta osana ryhmää.

Kehityksen ja oppimisen tuki tai inklusiivisuus ei kuitenkaan käytännössä toteudu tavalla, joka takaisi edellä kuvatut oikeudet jokaiselle lapselle. Asuinpaikka, varhaiskasvatuksen palvelumuoto, lapsen ikä ja varhaiskasvatuksen henkilöstön osaaminen ovat esimerkkejä niistä asioista, jotka ovat edelleen vaikuttamassa siihen, millaiset mahdollisuudet lapsen tuelle on toteutua vaikuttavana ja riittävänä. Yhtälailla se, miten kehityksen ja oppimisen tuki paikallisesti resursoidaan ja miten sitä kehitetään, vaikuttaa tuen toteutumisen mahdollisuuksiin. Tuen toteutumattomuus varhaiskasvatuksessa on merkittävä lasten välisen eriarvoisuuden aiheuttaja.

Tämän selvityksen tavoite oli kaksiosainen. Selvityksen tekijöiden tehtävänä oli yhtäältä laatia katsaus kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen nykytilaan julkisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa. Toisaalta selvityksen tekijöiden tuli esittää varhaiskasvatukseen soveltuva kehityksen ja oppimisen tuen malli, joka huomioi myös jatkumon esi- ja perusopetuksen tuen malliin.

Toteuttaaksemme ensimmäisen tavoitteen olemme tässä selvityksessä tarkastelleet kehityksen ja oppimisen tuen järjestämistä ja toteuttamista monimenetelmäisesti. Olemme koostaneet aiemmasta tutkimuksesta ja tehdyistä selvityksistä tiivistyksen siitä, mitä varhaiskasvatuksen tuesta ja inklusiivisuudesta jo tiedetään. Tätä tietopohjaa täydentämään laadimme varhaiskasvatuksen ammattilaisille valtakunnallisen kyselyn, jonka tulokset antavat tietoa erityisesti niistä tuen järjestämisen osa-alueista, joita ei ole käsitelty aiemmissa tutkimuksissa ja selvityksissä. Aiemman tutkimus- ja selvitystiedon koosteen sekä kyselyn antamaa tilannekuvaa syvensimme vielä varhaiskasvatuksen järjestäjille ja lasten vanhemmille järjestetyissä pienryhmäkeskusteluissa, joiden anti auttoi meitä myös tarkentamaan niitä kehityksen ja oppimisen tuen käytänteitä, jotka tulisi ottaa huomioon tuen mallia laadittaessa.

Kaikki koottu kehityksen ja oppimisen tukea sekä inklusiota koskeva tieto tukenamme laadimme ehdotuksen varhaiskasvatukseen soveltuvasta kehityksen ja oppimisen tuen mallista, joka esittää kaikille lapsille tarjottavan tuen, tuen tehostamisen sekä erityisen tuen tarjoamisen muodot, prosessit ja rakenteet. Osa tuen mallissa kuvattavista asioista on sellaisia, että ne tulisi näkemyksemme mukaan säätää osana varhaiskasvatuslakia. Näitä ovat esimerkiksi tuen rakenteet, hallinnolliset prosessit ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa koskevat asiat. Osa esitetyistä asioista taas soveltuu paremmin säädettäväksi esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Näitä ovat esimerkiksi tuen soveltamisen erityistilanteita koskevat yksityiskohdat ja tuen suunnittelun pedagogiset prosessit.

Selvitys on opetus- ja kulttuuriministeriön tilaama ja osa pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelman Oikeus oppia –ohjelmaa. Selvityksen toteuttamisesta vastasi Jyväskylän yliopisto (KT Noora Heiskanen ja KT Riitta Viitala). Selvitys toteutettiin yhteistyössä Helsingin yliopiston (KT Marja Syrjämäki), Turun yliopiston (KT Marita Neitola) ja Oulun yliopiston (KT Elina Viljamaa) kanssa. Selvityksen toteuttamiseen osallistuivat myös projektityöntekijät Piia Nevala (Helsingin yliopisto) ja Mari Siipola (Jyväskylän yliopisto).

Haluamme kiittää myös muita selvityksen tekoon osallistuneita ja meitä siinä tukeneita henkilöitä. Kyselyyn vastanneet ja keskusteluihin osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset antoivat tärkeän panoksensa selvitykselle. Samoin erityisen lämpimän kiitoksen haluamme lausua niille varhaiskasvatusikäisten lasten vanhemmille, jotka osallistuivat pienryhmäkeskusteluihin ja edesauttoivat merkittäväällä tavalla tämän selvityksen toteutumista. Leijonaemot ry ja Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat Sveot ry auttoivat tavoittamaan kyselyvastaajia ja pienryhmäkeskusteluihin osallistuneita vanhempia. Jyväskylän yliopiston maisteriopiskelijat Elli Fresenius ja Elisa Mähönen sekä korkeakouluharjoittelija Venla Nikula tekivät erinomaista työtä osallistumalla aiemman tutkimus- ja selvitystiedon koostamiseen. Helsingin yliopiston maisteriopiskelijä Lotta Meismaa puolestaan teki kyselyyn liittyvät ruotsinkieliset käännökset. Myös kaikille näille tahoille lämmin kiitos osallistumisesta selvityksen toteuttamiseen.

Selvitystyön tapaan myös laadittu raportti on kaksiosainen. Ensimmäisessä osassa esitellään kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen nykytilaa koskevan selvityksen tulokset ja johtopäätökset. Nykytilaa koskevan selvityksen lopuksi esitellään kehityksen ja oppimisen tukea ja varhaiskasvatuksen inklusiivisuutta koskevia kehittämissuhteita. Raportin toisessa osassa kuvataan ehdotus varhaiskasvatukseen soveltuvaan kehityksen ja oppimisen tuen malliksi.

I OSA

Kehityksen ja oppimisen tuen sekä inkluusion nykytila

2 Tutkimus- ja selvitystiedon kooste kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusion nykytilasta varhaiskasvatuksessa

Riitta Viitala, Marita Neitola, Marja Syrjämäki, Elina Viljamaa ja Noora Heiskanen

Tässä luvussa kerrotaan kehityksen ja oppimisen nykytilanteesta Suomessa. Lähtökoh-
tana ovat varhaiskasvatuslain (540/2018), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH,
2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) normitukset siitä, mi-
ten lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tuki tulee järjestää. Näin ollen luvussa tarkas-
tellaan varhaiskasvatuksen inklusiivisuutta ja kaikille lapsille kuuluvan tuen järjestämistä
perhelähtöisyyden ja monialaisen yhteistyön periaatteita noudattaen. Nykytilaa kuvataan
suomalaista kehityksen ja oppimisen tukea sekä inklusiota käsitelleen tutkimus- ja selvi-
tystiedon kautta siten, että tarkastelu rajautuu erityisesti tuen järjestämisen ja toteutumi-
sen nykytilanteeseen. Koska teemaa tarkastellaan useamman vuosikymmenen perspektii-
vistä, on käsitteissä vaihtelua ajankohdan mukaan. Tekstissä on käytetty lähteenä olleiden
selvitysten tai tutkimusten käyttämiä käsitteitä.

2.1 Varhaiserityiskasvatus Suomessa

2.1.1 Varhaiserityiskasvatuksen kehityksestä

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lähtökohtana on jo pitkään ollut se, että lasten tarvit-
sema tuki ja palvelut järjestyvät kaikille yhteisten palvelujen piirissä (ks. Pihlaja & Viitala,
2019). Ennen lasten subjektiivista oikeutta päivähoitoon (nykyiseen varhaiskasvatukseen)
päivähoitolaissa säädettiin etusijasta päivähoitoon niille lapsille, joilla oli siihen sosiaali-
sia ja kasvatuksellisia tarpeita (Laki lasten päivähoidosta 36/1973). Inklusion siemen on
kylvetty jo lastentarhapedagogiikan historian alkuvaiheessa, kun haluttiin huolehtia hei-
kommassa asemassa olevista lapsista. Tukea tarvitseville lapsille on ollut erityisryhmiä jo
1950-luvulta lähtien (ks. esim. Pihlaja & Kontu, 2006). Varhaiskasvatuksessa on kahdenlai-
sia erityisryhmiä: varsinaisissa erityisryhmissä kaikilla lapsilla on määritelty tuen tarve ja

ns. integroidussa erityisryhmissä osalla. Suurin osa varhaiskasvatuksen erityisryhmistä on Suomessa aina ollut integroituja erityisryhmiä. Suomalaiselle varhaiskasvatukselle tyypilliseen tapaan erityisryhmät ovat yleisimmin olleet osa niin sanottua tavallista päiväkotia (vrt. erityiskoulujärjestelmä).

2000-luvulle asti päivähoitolaki ja -asetus säilyivät suhteellisen muuttumattomina. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) ja vuoden 2003 lakiuudistus päivähoidon hallinnonalan valintamahdollisuudesta (HE 235/2006) käynnistivät vähitellen monia muita muutoksia ja kehittämisohjelmia. Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen siirtyminen opetus- ja kulttuuriministeriön toimialalle vuonna 2013 on tuonut mukanaan päivähoitolain uudistumisen varhaiskasvatuslaiksi (540/2018) sekä normitasoisen opetussuunnitelman Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 (OPH, 2018). (Ks. päivähoidon ja varhaiskasvatuspalvelun muutoksesta tarkemmin Pihlaja & Viitala, 2019). Siitä huolimatta, että jo tätä ennen nostettiin yhteiskunnallisesti keskeiseksi yhtäältä varhainen puuttuminen (ks. esim. Eriksson & Arnkil, 2005; Satka, 2009) ja toisaalta päivähoidossa/varhaiskasvatuksessa varhaisen tuen näkökulma (ks. mm. Heinämäki, 2004a, 2004b, 2008), on lapsen tarvitseman tuen toteutuminen ollut hyvin eritasoista (Pihlaja & Neitola, 2017). Pihlaja ja Viitala (2019) toteavat, ettei nykyinenkään lainsäädäntö eivätkä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) ohjeista varhaiserityiskasvatusta kovin vahvasti. Varhaiserityiskasvatukseen resursoiminen (mm. lapsiryhmien koko ja henkilökunnan määrä) samoin kuin sitä koskevien kehittämishankkeiden määrä ovat jääneet varsin vähäisiksi valtakunnan ja kunnan tasolla viime vuosikymmeninä, vaikkakin resursointi on parantunut vuodesta 1997 (ks. Pihlaja & Neitola, 2017).

2.1.2 Tuen tarpeen esiintyvyys

Tuen tarpeen laajuuden määrittäminen ei ole helppoa, sillä lapsen kehityksen ja oppimisen haasteet kytkeytyvät aina ympäristöön, kontekstiin, jossa eletään ja toimitaan. Tiettyihin kehityksen ja oppimisen pulmiin kohdistuvissa tutkimuksissa on saatu tietoa pulmien esiintyvyydestä. Mielenterveyden häiriöitä on arvioitu olevan noin 15 prosentilla lapsista (mm. Brauner & Stephens, 2006; Merikangas ym., 2010), kielen kehityksen viiveitä on noin 10 prosentilla (Korpilahti, Kaljonen & Verkasalo, 2016) ja kehitysvammaisuutta noin yhdellä prosentilla ikäluokasta (Westerinen, Kaski, Virta, Almqvist, & Iivanainen, 2007). Pihlajan ja Neitolan tutkimuksessa (2017) eniten ilmoitettiin lapsilla olevan kielelliseen kehitykseen liittyviä tuen tarpeita. Sosiaalisemotionaalisten vaikeuksien osuus kaikista erityistuen tarpeen perustana olevista vaikeuksista pieneni vuoteen 1997 verrattuna (1997: 14,3 %, vrt. 2016: 9,4 %). Tarkkaavaisuuden häiriöiden osuuden määrä sen sijaan lisääntyi (1997: 4,9 % vrt. 2016: 9 %). Myös yleisen kehityksen viivästymisen osuus pieneni. Niiden lasten osuus, joilla oli kehitysvamma, pieneni vuodesta 1997 (1997: vajaa kahdeksan prosenttia, vrt. 2016: kolme prosenttia). Kuntien ilmoituksen mukaan samoin koulunkäynnin

myöhentämispäätöksen saaneiden lasten määrä väheni. Varhaiskasvatuksen yleisissä selvytyksissä kuntakohtainen keskiarvo kaikista lasten erityisen tuen tarpeista on noin kahdeksan prosenttia (Pihlaja, 1998; Säkkinen, 2014).

Myös pidemmällä aikavälillä tarkasteltaessa tuen tarpeen tunnistamisessa ja määrittelemisessä on ollut vaihtelua kunnittain (ks. Lummelahdi & Kaakkurinniemi, 1990; Viitala, 2000; Pihlaja, Rantanen & Sonne, 2010). Tämä näkyy myös siinä, että kuntien ilmoituksen mukaan vuonna 1997 erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve vaihteli kunnittain 0–49 prosentin välillä (ks. Pihlaja, 1998). Tällöin erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa oli kuntien ilmoituksen mukaan 7,5 prosenttia päivähoitossa olevista lapsista, kun taas vuonna 2011 lapsiryhmätutkimuksessa määrä oli 15 prosenttia (Pihlaja & Junntila, 2001). Henkilöstön ja kunnan viralliset näkemykset erosivat siis toisistaan huomattavasti.

Uudemmissakin kartoituksissa ilmoitettu tuen tarpeen määrä on vaihdellut, mikä kuvastanee edelleen määrittelyn vaikeutta. Vuonna 2016 Suomen kuudessa suurimmassa kunnassa tukea tarvitsevia lapsia oli Ahlgren-Leinvuon (2016) mukaan keskimäärin 7,9 prosenttia. Samana vuonna Pihlajan ja Neitolan (2017) tutkimuksen mukaan kuntien ilmoittama erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä oli kolme prosenttia ja tehostetun tuen tarpeessa oli 3,6 prosenttia eli yhteensä tuen tarpeessa olevia lapsia oli tutkimukseen osallistuneissa kunnissa ($n = 131$) 6,6 prosenttia varhaiskasvatuksen piirissä olevista lapsista. Yksityisten varhaiskasvatuspalvelujen piirissä olevista lapsista tehostetussa tuessa oli vastausten mukaan kolme prosenttia ja erityisen tuen piirissä vajaa yksi prosentti kaikista tuen tarpeessa olevista lapsista. Esiopetuksessa tehostetussa tuessa ja erityisen tuen tarpeessa oli vajaa kymmenen prosenttia kaikista esiopetusikäisistä. Kunnista tuolloin 86 oli ottanut käyttöön kolmiportaisen tuen järjestelmän myös varhaiskasvatukseen. (Pihlaja & Neitola, 2017.) Tätä uudempia tilastoja lasten tuen tarpeiden esiintyvyydestä valtakunnallisesti ei ole saatavilla.

2.2 Inklusiivinen varhaiskasvatus

Inklusion ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen periaatteet toistuvat tämän raportin jokaisessa luvussa. Tämä on luonnollista, koska Suomi valtiona on sitoutunut moniin kansainvälisiin kasvatusta ja koulutusta koskeviin asiakirjoihin ja suosituksiin, joiden päämääränä on inklusio ja inklusiivinen kasvatus (ks. tarkemmin Viitala, 2019). Tässä raportissa inklusiivinen varhaiskasvatus nähdään tapana toteuttaa inklusion periaatteita varhaiskasvatuksessa: tällöin on kyse kaikkien lasten tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta, moninaisuuden arvostuksesta, osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä (ks. esim. Ainscow & Sandhill, 2010). Kyse on siis vahvasti arvoperustaisesta asiasta. Inklusioon kuuluu se, että jokaisella lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen lähipalveluna toteutuvassa varhaiskasvatuksessa, kun

taas integraatiota luonnehtii ns. valmiusmalliajattelu, jonka mukaan tämä on mahdollista, kunhan lapsi osaa tietyt asiat riittävän hyvin (ks. esim. Wall, 2003; Jahnukainen, 2015).

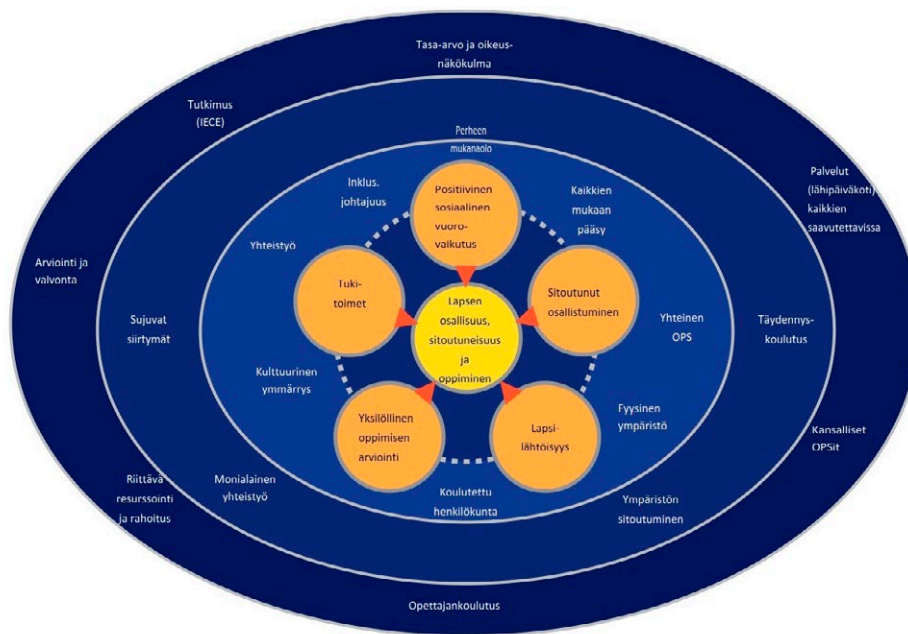
Inklusiivisen varhaiskasvatuksen moninaisuuden vuoksi sen toteutumista voi tarkastella useammasta näkökulmasta. Tässä raportissa inklusiivisuuden toteutumista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kuvataan sekä yleisemmällä tasolla varhaiskasvatusryhmiä rakennettaessa että lasten osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden näkökulmasta.

2.2.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus ideologisena valintana

Osittain se, että suomalaista varhaiskasvatusta on aiemmin luonnehtinut integraation ja nykyään inklusion periaate, on ollut käytännön sanelema vaihtoehto; monissa kunnissa on ollut tarjolla vain niin sanottuja tavallisia päiväkotiryhmiä, joissa kaikki lapset ovat voineet osallistua varhaiskasvatukseen. Välttämättä ei siis ole ollut kyse ideologisesta valinnasta. Kuitenkin esimerkiksi jo vuoden 1978 Erityispäivähoidon muistiosta on nähtävissä pyrkimys siihen, että tukea tarvitseva lapsi osallistuisi varhaiskasvatukseen häntä lähinnä olevassa päiväkodissa; integroitu erityisryhmä ja erityisryhmä nähdään vaihtoehtoina, mikäli tämä lähin päiväkoti ei pysty tarjoamaan riittävästi lapsen tarvitsemia palveluja tai riittävän yksilöllistä hoitoa ja kasvatusta. Tällä hetkellä sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) viitataan siihen, että lapsen kehityksen tai kasvun ja oppimisen tuki on tarjottava inklusiivisesti. Varhaiskasvatusta säätelevään lainsäädäntöön asiaa ei ole kirjattu ja onkin herännyt huoli siitä, jääkö inklusion periaate toissijaiseksi päämääräksi pohdittaessa varhaiskasvatuksen järjestämistä (ks. Hermanfors, 2017).

Varhaiskasvatuksen inklusiivisuus on monitahoinen ilmiö, joka liittyy varhaiskasvatuksen järjestämisen paikan ja varhaiskasvatuksen lähipalveluiden periaatteen lisäksi myös laajempaan varhaiskasvatuksen järjestämisen kontekstiin. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen moniulotteisuutta kuvaa hyvin inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli (ks. kuvio 1, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Mallin ulkokehällä ovat inklusiivisen varhaiskasvatuksen edellytykset ja keskellä mallin onnistuneen toteutumisen lopputulos: lapsen osallisuus, sitoutuneisuus ja oppiminen.

Kuvio 1. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli.



Jokainen varhaiskasvatuksen ammattilainen kohtaa työssään joitain, todennäköisesti useampiakin ekosysteemisen mallin osioita. Työntekijät ovat yleensä tietoisia myös siitä, että inklusiiviseen varhaiskasvatukseen kuuluu jokaisen lapsen oikeus saada yksilöllistä tukea ryhmän yhteisessä toiminnassa. Välttämättä kaikissa varhaiskasvatusyksiköissä ei kuitenkaan ole tarjolla lapsen tarvitsemaa tukea (Pihlaja & Neitola, 2017; Riitakorpi, Alila & Kahiluoto, 2015). Lisäksi kuntakohtaiset erot voivat olla suuria inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi (Pihlaja, 2009). Kuntien välillä voi olla eroa esimerkiksi siinä, miten paljon niissä panostetaan henkilöstön kouluttamiseen inklusion kysymyksissä tai siinä, toteutetaanko tukea tarvitsevien lasten terapiat inklusiivisesti lapsen omassa lapsiryhmässä vai siten, että lapsi joutuu poistumaan ryhmästä terapian ajaksi.

Inklusion määrittely ei ole merkityksetöntä. Jos inklusio ymmärretään vain toimenpiteenä, jossa aiemmin erityisryhmissä olleet lapset siirtyvät muiden lasten joukkoon isompiin ryhmiin, on ”inklusion” mielekkyyttä vaikea ymmärtää (Viljamaa & Takala, 2017) huolimatta työntekijöiden asenteiden positiivisuudesta (ks. esim. Viitala, 2000; Laakso, Pihlaja & Laakkonen, 2020). Inklusion määrittely tarkoittaaakin myös jatkuvaa pohdintaa sen taustalla vaikuttavien arvojen toteutumisesta käytännössä (Ainscow & Sandhill, 2010). Inklusio on jatkuva prosessi: ideaali ihannetila, johon pyritään, mutta jota ei ehkä koskaan saavuteta täysin (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Myös Hausstätter (2014) kuvaa inklusiota päättymättömänä, jatkuvasti kehittyvänä asiana. Hänen mukaansa ei ole kyse

siitä, että inklusio olisi vain jokin didaktinen lähestymistapa tai keino lisätä oppimisen tehokkuutta. Myös Hausstätter painottaa näkökulmaa inklusiosta arvona, josta keskustellaan jatkuvasti. Ainscow (2005) kuvaa samaa asiaa kirjoittamalla inklusion olevan jatkuvaa keskinäistä oppimista, jossa ongelmat ratkaistaan luovasti ja jossa pyritään löytämään yhä parempia tapoja huomioida moninaisuus.

2.2.2 Osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja yhteenkuuluvuus

Osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja yhteenkuuluvuus ovat lähellä toisiaan olevia inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitteitä, joihin kaikkiin liittyy kiinteästi vuorovaikutus. Osallisuudessa painottuu lapsen ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välinen vuorovaikutus, koska siihen kuuluu aina se, että lapsella on mahdollisuus vaikuttaa toimintaan ja toimintaympäristöihin (Turja, 2012). Inklusiivisessa varhaiskasvatusympäristössä kaikilla lapsilla tulisi olla keinoja saada äänensä kuuluville ja kertoa iloistaan, mieltymyksistään, harmituksistaan ja esittää myös kritiikkiä. Esimerkiksi se, että lapsi on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa muuten kuin puhuen, saattaa vaikeuttaa lapsen näkökulman tavoittamista. Joskus myös lapsen tuen tarve saatetaan nähdä sellaisena, että osallisuutta olennaisempana pidetään esimerkiksi tottelemaan oppimista (ks. Viitala, 2014).

Sosiaalinen osallisuus kuvaa lapsen positiivista mukanaoloa vertaisryhmän toiminnassa. Tällöin painottuvat lasten keskinäinen vuorovaikutus, ystävyyssuhteet, ryhmältä saatu hyväksyntä ja lapsen oma kokemus hyväksytyksi tulemisesta (Koster, Nakken, Pihl & van Houten, 2009). Sosiaalisen osallisuuden tapaan yhteenkuuluvuus on jokaisen ihmisen perustarve. Yhteenkuuluvuutta voidaan ajatella tunteena, lasten emotionaalisina kuulumisen kokemuksina tai vastaavasti kuulumattomuuden ja ulkopuolelle jäämisen, jopa ulossulkemisen kokemuksina. Henkilökohtaisten tunnekokemusten lisäksi voidaan tarkastella yhteenkuuluvuuden politiikkaa; kaikkia niitä tapoja ja rakenteita, joilla yhteenkuuluvuutta ja sen vastavoimaa tuotetaan eri tasoilla kuten vaikkapa lapsiryhmissä, päiväkodeissa, yksittäisissä kunnissa tai valtion politiikassa. (Yuval-Davis, 2011; Juutinen, 2018; Puroila, ym. 2021.)

2.2.3 Tuen tarpeiden huomioiminen varhaiskasvatusryhmien muodostamisessa

Kuten edellä on kuvattu, yhä yleisempi pyrkimys on järjestää lapsen tarvitsema kehityksen ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksen lähipalveluiden periaatteen mukaisesti niin sanotussa tavallisessa päiväkotiryhmässä lähellä lapsen kotia. Suuntaus on saanut osakseen myös kritiikkiä, koska sen suosion on pelätty johtuvan vain taloudellisista perusteista ilman että olisi huolehdittu tarvittavista resursseista tai pedagogisesta osaamisesta (Pihlaja

& Neitola, 2017; Viljamaa & Takala, 2017). Asia ei ole yksiselitteinen. Kuten Repo ryhmineen (2019) kuvaa, varhaiskasvatuksen henkilöstö ei välttämättä tarkastele omaa pedagogista toimintaansa, vaan kokee erityisryhmien olevan ratkaisu tuen resursointiin. Toisaalta esimerkiksi Laakso ym. (2020) esittävät, että inklusioajattelua tulkitaan kapeasti, jos sillä tarkoitetaan yksinomaan varhaiskasvatuksen lähipalveluperiaatteen toteuttamista. Heidän mukaansa integroituakin (erityis)ryhmää voidaan pitää inklusiivisena toimintaympäristönä erityisesti silloin, kun vain pienemmällä osalla ryhmän lapsista on määriteltyjä tuen tarpeita, ja ryhmän toiminta rakentuu moninaisuuden ja yhdenvertaisuuden arvojen pohjalta (mt., ks. myös Syrjämäki, 2019; Pihlaja & Neitola, 2017).

Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisun Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (Vlasov ym., 2018) mukaan lapsen tarvitsema tuki tulee tuoda lapsen ensisijaiseen toimintaympäristöön. Laakson ym. (2020) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatusjohtajat kertoivatkin toimivansa näiden ohjeistusten mukaisesti eli he eivät halunneet rakentaa lapsiryhmiä lasten tuen tarpeiden perusteella. Johtajat suhtautuivat myönteisesti siihen, että eri tavoin tukea tarvitsevat lapset saavat varhaiskasvatusta niin sanotuissa tavallisissa päiväkotiryhmissä. Näytti kuitenkin siltä, että he suhtautuvat hieman varauksellisemmin lapsiin, joilla oli sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia tai kehitysvammaisuutta, suhteessa esimerkiksi etnisiin vähemmistöihin kuuluviin lapsiin. Ymmärrys inklusiosta käsitteenä ja pedagogiikan raamittajana näyttäytyi tutkimuksen perusteella varsin vaihtelevana. Vaikka johtajien asenne inklusioon oli myönteinen, käsitys siitä, mitä inklusiivinen kasvatus käytännössä tarkoittaa, oli osin ristiriitainen. (Laakso ym., 2020.)

Yksi tapa arvioida sitä, miten tuen tarpeita on onnistuttu huomioimaan erilaisissa ryhmissä, on tarkastella lasten kehitystä ja oppimista. Suhonen ryhmineen (2016, 2020) on tutkinut erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä ja oppimista sekä pedagogista työtä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimus toteutettiin sekä integroiduissa erityisryhmissä että niin sanotuissa tavallisissa varhaiskasvatusryhmissä, joissa työskenteli varhaiskasvatuksen erityisopettaja joko osa- tai kokoaikaisesti (VEO-malli). Tutkimuksen perusteella pääteltiin, että sekä erityisryhmissä että VEO-mallin mukaisesti järjestetyissä varhaiskasvatusryhmissä toiminta pääsääntöisesti vahvisti erityistä tukea saavien lasten kehitystä ja oppimista. Kahden osatutkimuksen aineistoja vertailtaessa havaittiin, että eniten tukea tarvitsevat lapset olivat sijoittuneet integroituihin ryhmiin, mikä koettiin tarkoituksenmukaiseksi. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen pohjalta tuotiin myös esiin, tulisiko vaativinta tukea tarvitseville lapsille antaa vieläkin yksilöidympää opetusta, sillä yksilöityä opetusta annetaan nykyisellään varsin harvalukuisissa erillisissä erityisryhmissä. Tutkimuksessa esitettiin myös toteutettavaksi aiheeseen liittyvää jatkotutkimusta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammattitaito ja monipuolinen pedagogisten menetelmien ja interventtioiden käyttö korostuivat tutkimuksen kummassakin vaiheessa. (Suhonen ym. 2016, 2020.)

Suomessa on tutkittu myös lasten vertaissuhteita rakenteeltaan erilaisissa lapsiryhmissä. Vainikaisen ym. raportissa (2018) käytetyn aineiston perusteella erityistä tukea saavan lapsen arkea varhaiskasvatusryhmässä tarkasteltaessa näyttäisi siltä, että niin sanotuissa tavallisissa lapsiryhmissä riski lapsen syrjäytymisestä vertaisryhmästään korostuu. Näissä ryhmässä varhaiskasvatuksen työntekijöiden rooli vertaissuhteiden tukemisessa näyttäytyi vähäisempänä kuin tutkimuksessa mukana olleissa erityisryhmissä, joissa työntekijällä oli ryhmätilanteissa vahvempi rooli ja lasten vertaissuhteiden tukemiseen kiinnitettiin enemmän huomiota (Paananen ym., 2018). Sosiaalisen syrjäytymisen riski on erityisesti niillä lapsilla, joiden sosiaalisissa ja emotionaalisissa taidoissa on tuen tarvetta (Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen, 2010). Suhosen ym. (2020) tutkimuksessa toteutetun lasten leikkikäyttäytymisen arvioinnin yhteydessä pääteltiin, että lasten vertaissuhteet ja osallisuus kehittyivät kahden vuoden tutkimusjakson aikana myös VEO-mallin mukaan järjestetyssä niin sanotussa tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä: yhteisleikki lisääntyi ja pidättyväinen käytös ja yksinleikki vähentyivät. Tulos näyttäisi korostavan sekä pedagogiikan että resurssin merkitystä tuen tarjoamisessa.

Lopuksi on hyvä todeta, että tuen tarpeiden huomioimisessa merkityksellistä on varhaiskasvatuksen laatu. Lapsen tarvitsema tuki toteutuu parhaiten yleisessä, laadultaan hyvässä varhaiskasvatuksen pedagogisessa toimintaympäristössä, jossa on tarjolla kattavasti myös erityispedagogisia menetelmiä (ks. esim. Alijoki, 2006; Alijoki & Pihlaja, 2012).

2.2.4 Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen

Edellä on jo viitattu lasten vertaissuhteiden merkityksellisyyteen pohdittaessa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista. Asiasta on Suomessa saatu tietoa tutkimalla muun muassa lasten osallisuutta, sosiaalista osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta lapsiryhmissä. Näissä tutkimuksissa on selvinnyt, että tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen osallisuus ei toteudu aina välttämättä parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä ei tarkoita sitä, että lapsi jäisi täysin yhteisen toiminnan ulkopuolelle, vaan myös tukea tarvitsevat lapset ovat mukana ja ilmaisevat ja rakentavat tietoisesti yhteenkuuluvuutta. Esimerkiksi Viitalan (2014) tutkimuksessa sosiaalisemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat kaikki jollain tavoin sosiaalisesti osallisia omissa päiväkodin vertaisryhmissään ja pyrkivät rakentamaan yhteenkuuluvuutta. Kuitenkin myös kiusaamista ja yhteisen toiminnan ulkopuolelle jäämistä ilmeni. Variaatio sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa tukea tarvitsevien lasten kesken oli suuri myös tutkittujen ryhmien työntekijöiden mielestä. Tämä ei kuitenkaan näkynyt ryhmien pedagogisissa valinnoissa siten, että esimerkiksi sosiaalisemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten pyrkimyksiä ja vahvuuksia yhteenkuuluvuuden luomiseksi olisi erityisesti huomioitu, vaikka työntekijät olisivatkin ne tunnistaneet.

Päiväkodissa leikki-tilanteet ovat keskeisiä sosiaalisen osallisuuden toteutumisen näyttä-möitä. Leikkiin kytkeytyy lapsen sosiaalinen kommunikaatio, josta usein riippuu se, miten lapsi pääsee mukaan leikkeihin. Suhosen, Nislinin, Alijoen ja Sajaniemen (2015) tutkimuk-sessa kävi ilmi se, että tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen kommunikaatio oli huomatta-vasti vähäisempää kuin muiden lasten. Tästä oli seurauksena se, että kaikki erityistä tukea tarvitsevat lapset leikkivät yksin muita lapsia enemmän ja mitä suuremmat lapsen tuen tarpeet olivat, sitä enemmän hänellä oli haasteita sekä sosiaalisessa kommunikaatiossa että leikissä. Myös Kesäläisen, Suhosen, Alijoen ja Sajaniemen (2019) tutkimuksessa lapset, joilla oli vaativan erityisen tuen tarve, leikkivät muita useammin yksin. Madureira Ferreira, Mäkinen ja de Souza Amorim (2018) vertasivat tutkimuksessaan brasilialaista ja suoma-laista varhaiskasvatusympäristöä ja huomasivat, että brasilialainen tukea tarvitseva lapsi oli enemmän vuorovaikutuksessa muiden ryhmän lasten kanssa kuin suomalainen. Peda-gogisena haasteena onkin tarjota kaikille lapsille tuen tarpeista riippumatta mahdollisuus sosiaalisen kommunikaation ja leikin harjoitteluun ja niihin osallistumisen kautta sosiaa-liseen osallisuuteen (Suhonen ym., 2015). Lasten sosiaalisen kommunikaation monipuoli-nen tukeminen (esimerkiksi vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käyttö) onkin yksi laadukkaan varhaiskasvatusympäristön kriteeri (Syrjämäki, Sajaniemi, Suhonen, Alijoki & Nislin, 2017).

Syrjämäki, Pihlaja ja Sajaniemi (2019) tarkastelivat tutkimuksessaan integroiduissa eri-tyisryhmissä lasten leikki-tilanteissa tekemiä aloitteita sekä sitä, miten varhaiskasvatuksen työntekijät vastasivat aloitteisiin. Lapset tekivät nonverbaaleja aloitteita, toiminnallis-ver-baaleja ja verbaaleja aloitteita, joihin työntekijät vastasivat pääosin verbaalisti. Osa las-ten aloitteista jäi huomaamatta tai niihin ei reagoitu. Seurauksena kaikkineen oli joko se, että vuorovaikutusta ei syntynyt tai jos sitä syntyi, se oli joko lapsen ja varhaiskasvatuksen työntekijän välistä tai lasten keskinäistä. Kun lapsi ei kommunikoinut puheella saattoi hä-nen osallistumisensa olla vain sitä, että hän osoitti kiinnostusta päästä mukaan tai seuraili muiden leikkiä. Kirjoittajat toteavatkin, että työntekijöiden tulisi kiinnittää sensitiivisem-min huomiota lasten, erityisesti tukea tarvitsevien lasten, nonverbaaleihin aloitteisiin. Viljamaan, Juutisen, Estolan ja Puroilan (2018) tutkimuksessa todettiin, että lapset, joilla oli haasteita kommunikoinnissaan, olivat oikeastaan perusta koko ryhmän yhteenkuulu-vuuden vahvistumiselle. Kielen oppimista tukiessaan työntekijät reagoivat herkästi lasten aloitteisiin – eivätkä vain tukea tarvitsevien lasten vaan kaikkien, ja tulivat samalla vede-tyiksi myös lapsilla mielessä olleiden asioiden ja ajattelutavan piiriin. (Viljamaa ym., 2018.)

Se, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset ohjaavat leikkiä, erityisesti tukea tarvitse-vien lasten leikkiä on siis olennaisen tärkeää (ks. esim. Syrjämäki ym., 2017) ja sillä voidaan saavuttaa tuloksia (ks. Suhonen ym., 2020). Syrjämäki, Pihlaja ja Sajaniemi (2018) tutkivat integroidun erityisryhmän työntekijöiden leikin ohjaustapoja. Parhaimmillaan työnte-kijät ohjasivat leikkiä käyttämällä joustavasti ja sensitiivisesti eri ohjaustapoja. Tällainen moniulotteinen ohjaustapa, joka sisälsi lapsen aloitteisiin vastaamista ja vuorovaikutuksen

tukemista, mahdollisti ja kannatteli lasten leikkiä vahvistaen heidän keskinäistä vuorovaikutustaan. Näin lapsille syntyi myös osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia.

Lapset ovat itsenäisiä toimijoita myös varhaiskasvatusympäristöjen ohjatuissa tilanteissa. Päiväkodin arjessa on myös toimintaa ja hetkiä, joissa lapset tunnustelevat ja etsivät yhteyttä toisiinsa työntekijöiden ohjauksen ulottumattomissa. Keränen, Viljamaa ja Uitto (2020) ovat tutkineet lasten välistä kosketusta. Esimerkiksi aamupiirin tai leikin aikana lapset voivat kutsua ja torjua toisiaan kosketuksen avulla. Pedagogiset käytänteet tai vaikkapa päivittäiset ruokailutilanteet ovat yhteenkuuluvuuden kannalta merkityksellisiä; niillä tietoisesti tai tiedostamatta vahvistetaan tai heikennetään yhteenkuuluvuutta. Kun ryhmässä vallitsee lapsia kuunteleva ja lasten asioista ja ehdotuksista kiinnostunut ilma- piiri, päivittäiset tilanteet toimivat lasten ja työntekijöiden yhteenkuulumisen kokemusta vahvistavina. (Juutinen & Viljamaa, 2016; Viljamaa ym., 2018.) Oma merkityksensä on myös materiaalisella ympäristöllä, kaikki tapahtuu jossakin ja on suhteessa monenlaisiin esineisiin ja materiaaleihin. Esimerkiksi ruokaillessa tuolien ja pöytien asetelmat omalta osaltaan ohjaavat lapset ja työntekijät tietynlaiseen yhdessä olemiseen ja synnyttävät yhteyksiä tai estävät niiden syntymistä (Viljamaa ym., 2018).

2.3 Kehityksen ja oppimisen tuen rakenteet ja käsitteet

2.3.1 Tuen muodot

Varhaiserityiskasvatukseen sisältyvät lapsen tuen tarpeet, tarpeisiin vastaamisen muodot ja varhaiskasvatuksen erityispedagogiset elementit (Pihlaja, 2004, 2009, 2010; Pihlaja & Viitala, 2019). Varhaiserityiskasvatus yhdistää lapsen kehityksen ja oppimisen, kasvatuksen didaktiikan ja metodit sekä eettiset periaatteet lapsen yksilöllisiin tarpeisiin erilaisissa varhaiskasvatuksen konteksteissa (Pihlaja & Viitala, 2019). Tuorein varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntö (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) määrittelevät tuen kuuluvan kaikille lapsille sekä edellyttävät tuen järjestämistä välittömästi tuen tarpeen ilmettyä ja oikein kohdennettuna. Tuen tarpeen tunnistamisesta tulisi seurata lapsen tarpeisiin vastaavaa pedagogista toimintaa sekä erilaisia lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista mahdollistavia järjestelyjä ja menetelmien käyttöönottoa.

Varhaiskasvatuksen tuen muotoja ovat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) mukaan pedagogiset ja rakenteelliset tuen muodot sekä hyvinvointia tukevat järjestelyt. Pedagogiset ratkaisut sisältävät järjestelyjä, joiden kohteena ovat erityisesti ryhmän toiminta ja toimintatavat. Pedagogisia järjestelyjä voivat olla esimerkiksi pienryhmätoiminta, kommunikaatioon liittyvät ratkaisut, lapsen ohjaaminen yksilöllisesti ja apuvälineet sekä vuorovaikutuksen ja kommunikaation tavat (Heiskanen, 2018, mukailen OPH, 2018). Rakenteelliset ratkaisut liittyvät ryhmän käytettävissä oleviin resursseihin, jotka voivat olla

taloudellisia tai osaamiseen liittyviä. Rakenteellisia ratkaisuja ovat esimerkiksi ryhmän lapsimäärän pienentäminen, henkilökunnan määrän tai osaamisen lisääminen (esimerkiksi erityisopettaja ryhmässä (Heiskanen, 2018, mukaillen OPH, 2018)). Myös rakenteellisiin ratkaisuihin tulisi liittyä pedagoginen näkökulma eli käytettävissä olevien rakenteiden pedagogisten hyödyntämisen suunnittelu (Heiskanen, 2018). Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi avustajan työnkuvan suunnittelua. Hyvinvointia tukevia järjestelyjä ovat esimerkiksi lapsen tukeen liittyvä konsultaatio ja tuki monialaiseen yhteistyöhön osallistuvilta asiantuntijoilta (Heiskanen, 2018, mukaillen OPH, 2018).

2.3.2 Tuen hallinnolliset prosessit ja pedagogiset asiakirjat

Tuen hallinnolliset prosessit ja käytännöt tuen arvioinnissa ja myöntämisessä eroavat kunnissa (Vainikainen ym., 2018). Yleistä on asiantuntijalausuntojen merkityksen korostuminen erityisesti rakenteellisten tukitoimien kohdalla (ks. Eskelinen & Hjelt, 2017). Eskelisen ja Hjeltin selvityksen (2017) mukaan noin puolet vastaajista kuvasi, että lapsen tukitoimet aloitetaan varhaiskasvatushenkilöstön ja/tai vanhempien arvion perusteella. Tuki voidaan aloittaa myös erityisopettajan arvion perusteella (21 % vastaajista) tai asiantuntija-arvion perusteella (14 % vastaajista). Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksessä 68 % vastaajista kertoo, että varhaiskasvatuksessa ei tehdä hallinnollista päätöstä erityisen tuen järjestämisestä. Päätös tehdään pienissä kunnissa keskimäärin useammin kuin suuremmissa. Puolet vastaajista pitää hallinnollista päätöstä tärkeänä erityiseen tukeen siirryttäessä ja puolet ei.

Varhaiskasvatuksessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toimii lakisääteisenä asiakirjana, jonka avulla suunnitellaan myös lapsen tarvitsema tuki (varhaiskasvatuslaki 540/2018; OPH, 2018). Kolmiportaisuutta soveltavissa kunnissa lapsille laaditaan myös esi- ja perusopetuksen mallin mukaisesti tehostetun ja erityisen tuen asiakirjoja sekä pedagogisia arvioita ja selvityksiä.

Varhaiskasvatuksen pedagogisia asiakirjoja koskevassa tutkimuksessa Heiskanen (2019) toteaa asiakirjojen keskeisiksi haasteiksi 1) yksilöä korostavan ongelmakeskeisen näkökulman lapsen tuen tarpeisiin, 2) tuen menetelmien puutteellisen kirjaamisen ja arvioinnin sekä 3) suunnittelun ammattilaisvaltaisuuden, joka näkyy lapsen ja vanhempien näkökulmien sivuun jäämisinä suunnittelussa. Asiakirjoja koskien keskeinen haaste on tuen vaikuttavuuden arvioinnin puutteellisuus. Lapsen tuen tarpeet kirjataan ja lapselle suunnitellaan tukitoimia, mutta niiden vaikuttavuutta ei arvioida säännöllisesti eikä tukemisen menetelmiä kehitetä systemaattisesti (Heiskanen ym., 2019a). Arviointi kohdistuu lapseen eikä tuen ratkaisuihin (ks. myös Repo ym., 2019).

2.3.3 Kolmiportaisen tuen mallin soveltaminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa käytettävä tukeen liittyvä käsitteistö on todettu useissa selvityksissä kirjavaksi ja jäsentymättömäksi (Eskelinen & Hjelt, 2017; Vainikainen ym., 2018, Vlasov ym., 2018). Tämä johtuu osittain siitä, että varhaiskasvatuslain (540/2018) tuen säädösten ollessa puutteellisia osa varhaiskasvatuksen järjestäjistä on siirtynyt käyttämään perusopetuslain (628/1998) mukaista jaottelua yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tämän niin sanotun kolmiportaisen tuen mallin soveltamisen yleisyyden on todettu vaihtelevan 51,5 prosentista (Eskelinen & Hjelt, 2017) 70 prosenttiin asti (Vainikainen ym., 2018).

Kolmiportaiseen tukeen siirtymisen yleisyys heijastelee kuntien halukkuutta ottaa malli käyttöön myös varhaiskasvatuksessa. Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksessä 68 % kuntia edustavista vastaajista toivoi kolmiportaisuutta säädettäväksi varhaiskasvatuslakiin (Eskelinen & Hjelt, 2017). Kun kunta oli ottanut kolmiportaisuuden jo käyttöön, tehtyä päätöstä perusteltiin yleisimmin tuen käytänteisiin ja käsitteisiin liittyvällä jatkuvuudella esi- ja perusopetukseen sekä tuen antamisen selkiytymisellä. Muita yleisiä perusteita olivat yleisyysjärjestyksessä tuen käytänteiden kehittäminen, tuen yksilöllistäminen ja kohdentaminen, erityisopettajan työn selkeyttäminen, pedagogisten tukitoimien kokonaisuuden muodostuminen, resurssien kohdentamisen selkeyttäminen, varhaiskasvatuksen yleinen kehittäminen sekä tukiprosessien johtamisen selkeyttäminen. Kolmiportaisen tuen malliin päädyttiin vain harvoin kustannussyistä (Eskelinen & Hjelt, 2017). Tämän lisäksi 66 % niistä kunnista, joissa kolmiportaisuutta ei vielä sovellettu, malliin siirtymiseen liittyen oli käyty vähintään alustavaa keskustelua tai siitä oli jo vastaamishetkellä tehty päätös (Eskelinen & Hjelt, 2017).

Mikäli kolmiportaisuutta ei kunnassa sovellettu, perusteena oli tyypillisimmin valtakunnan tason linjausten odottaminen (Eskelinen & Hjelt, 2017). Myös kokemukset nykyisellään riittävistä tuen käytännöistä, lisäsäätelyn tarpeettomuudesta sekä ajatus kolmiportaisen tuen mallin soveltumattomuudesta varhaiskasvatukseen olivat perusteena malliin siirtymisestä pidättäytymiselle (Eskelinen & Hjelt, 2017). Vain kaksi prosenttia vastaajista esitti syyksi oletetun kolmiportaisen tuen mallin aiheuttaman kustannusten nousun (Eskelinen & Hjelt, 2017).

Eskelisen ja Hjeltin (2017) tutkimuksessa on selvitetty myös tuen kolmiportaisuuden soveltamisen vaikutuksia varhaiskasvatuksessa. Keskeinen tulos on, että kolmiportaisuus vaikuttaa selkeyttäneen ja yhdenmukaistaneen tuen prosesseja, parantaneen tuen jatkumoa ja lisänneen tukeen liittyvää osaamista kaikkien ammattiryhmien näkökulmasta. Eskelisen ja Hjeltin (2017) mukaan kolmiportaisuuteen siirtymisen vaikutukset on ylipäättään arvioitu pääosin positiivisiksi. Lapsen kohdistuvat vaikutukset ovat olleet positiivisia, kun tuki on tehostunut, saadun tuen jatkuvuus parantunut ja tuen prosessin joustavuus lisääntynyt (Eskelinen & Hjelt, 2017). Kolmiportaiseen tukeen siirtymisen katsottiin vaikuttaneen positiivisesti myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhön, henkilöstön osaamisen

vahvistumiseen, yhteistyöhön eri toimijoiden välillä, tuen johtamiseen sekä tiedonkulkuun (Eskelinen & Hjelt, 2017). Kolmiportaisen tuen mallia soveltavista kunnista 73 % raportoi, että malliin siirtyminen ei ollut lisännyt kustannuksia (Eskelinen & Hjelt, 2017).

Negatiivisena vaikutuksena vastaajat arvioivat, että tuen saaminen oli hitaampaa, mikäli varhaiskasvatuksessa sovellettiin tuen kolmiportaisuutta verrattuna kuntiin, joissa tätä mallia ei sovellettu (Eskelinen & Hjelt, 2017). Tämän Eskelinen ja Hjelt (2017) arvelevat voivan olla seurausta esimerkiksi lisääntyneestä hallinnollisesta työstä tuen päätösten suhteen. Ristiriitaisempia tuloksia kolmiportaisen tuen vaikutuksista saatiin tiedonkulun ja yhteistyön vahvistumisen osalta, joihin liittyen osa henkilöstöstä arvioi näiden vahvistuneen ja osa taas koki, ettei kolmiportaisen tuen mallilla ole ollut vaikutusta (Eskelinen & Hjelt, 2017). Myös huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta vastauksissa oli enemmän hajontaa, mutta yhteistyön ja tiedonkulun huoltajien ja varhaiskasvatuksen välillä katsottiin kuitenkin pääosin parantuneen ja tukeen liittyvien keskustelujen yhdenmukaisuneen (Eskelinen & Hjelt, 2017). Samoin vastaajien keskuudessa oli vaihtelua siinä, miten kolmiportaisen tuen koettiin lisänneen monialaista yhteistyötä (Eskelinen & Hjelt, 2017).

Kolmiportaisen tuen mallin soveltaminen ei ollut yhteydessä tukea saavien lasten suhteelliseen osuuteen eikä arvioihin tuen riittävydestä tai tarkoituksenmukaisuudesta (Eskelinen & Hjelt, 2017). Tuen järjestämisessä painottuivat pedagogiset keinot ja erityisopettajan konsultoiva tuki sekä niissä kunnissa, jotka sovelsivat kolmiportaisuutta että niissä, jotka eivät sitä soveltaneet. Rakenteellisia tukitoimia, kuten lasten määrän vähentämistä ja kasvatushenkilöstön määrän lisäämistä tai erityisryhmiä oli molempia tukimalleja soveltavissa kunnissa tarjolla vain harvoin (Eskelinen & Hjelt, 2017).

2.3.4 Vaativa (erityinen) tuki

Edellä on tarkasteltu erilaisia lähestymistapoja tuen tarpeiden kuvaamiseen. Varhaiskasvatuksen yhteydessä puhutaan myös ”vaativasta erityisestä tuesta” tai ”vaativasta tuesta”. VETURI-tutkimus- ja kehittämishankkeessa (OKM, 2017) käytetty käsite ”vaativa erityinen tuki” on jäänyt kuvaamaan tukea, joka on vaativaa, pitkäkestoista ja monen eri toimijan yhteistyötä vaativaa. Tällaista tukea voidaan tarvita, kun lapsella on vaikeavammaisuutta, monivammaisuutta, kehityksen viivästymää, autismikirjoa, vakavia psyykkisiä pulmia, terveydentilaan liittyviä syitä tai syitä, jotka ennakoivat perusopetuksen oppimäärän suorittamisen myöhemmin olevan joltakin osin kohtuutonta (Pihkala, Lamberg & Ojala, 2017). Vaativalla erityisellä tuella ei esi- ja perusopetuksessa tarkoiteta aiemmin kuvattua kolmiportaisen tuen mallin tuen neljättä porrasta, vaan periaatteessa lapsi voi tarvita ja saada vaativaa tukea kaikilla kolmella tuen portaalla. Esimerkiksi lapsen perhettä äkillisesti kohdannut trauma voi aiheuttaa tilanteen, jossa lapsi tarvitsee nopeasti ja joustavasti vaativaa,

riittävän pitkäkestoista, moniammatillista tukea. Vaativan erityisen tuen sijaan voisikin olla selkeämpää puhua vaativasta tuesta (Pesonen & Äikäs, 2020).

Vaikka VETURI-hanke kohdistui esi- ja perusopetukseen, loppuraportissa nostettiin esille myös varhaiskasvatukseen liittyviä toimenpiteitä ja kehittämisohdotuksia (Pihkala ym., 2017). Kehittämisen kohteita varhaiskasvatuksen osalta olivat tuen selkeyttäminen ja vahvistaminen varhaiskasvatuslain uudistuksessa, hyvien toimintamallien luominen lapsen kehityksen ja oppimisen tuen ja tuen jatkumon toteuttamiseksi sekä kansalliset tilannetta kartoittavat tutkimukset vaativan erityisen tuen toteuttamisesta, laadusta ja vaikuttavuudesta. Näiden lisäksi raportissa esitettiin henkilöstön, opettajien ja erityisopettajien vuorovaikutus- ja kohtaamistaitojen, tuen tarpeen tunnistamisen, toteuttamisen ja arvioinnin ja erityispedagogisen osaamisen vahvistamista niin perus- kuin täydennyskoulutuksellakin. (Pihkala ym., 2017). Myös monissa tutkimuksissa on tullut esille, että varhaiskasvatuksessa työskentelevät tarvitsevat vaativiin tuen asioihin liittyen lisää tietoa ja koulutusta (esim. Nislin, Paananen, Repo, Sajaniemi, & Sims, 2015; Nislin & Pesonen, 2019).

2.4 Lapsen tuen toteutuminen

2.4.1 Varhaiskasvatuksessa painottuvat tukimuodot

Viimeaikaisissa, osittain jo edellä esitellyissä selvityksissä ja tutkimuksissa (Eskelinen & Hjelt, 2017; Paananen ym., 2018; Pihlaja & Neitola, 2017) on tiedusteltu kuntien varhaiskasvatuksen johdolta ja työntekijöiltä lapsen kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvien palveluiden rakenteista ja riittävydestä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Lisäksi kyseilyillä on selvitetty tuen toteuttamisen keinoja ja tukitoimien toteutumista ja näihin liittyviä haasteita.

Varhaiskasvatuksessa annettavan tuen on todettu olevan pääasiassa pedagogista tukea ja erityisopettajan konsultaatiota (Alijoki ym., 2013; Vainikainen ym., 2018; Eskelinen & Hjelt, 2017). Silloin kun varhaiskasvatuksessa käytetään rakenteellisen tuen keinoja, käytössä on Eskelisen ja Hjeltin (2017) mukaan erityisopettajan konsultaatio (87 % vastaajista), ryhmäkohtainen avustaja (83 %), lapsikohtainen avustaja (67 %), lasten määrän vähentäminen ryhmässä (53 %), integroidut lapsiryhmät (50 %), osa-aikainen erityisopetus (48 %), kasvatushenkilöstön määrän lisääminen (33 %) sekä erityisryhmät (8 %). On kuitenkin huomattava, että rakenteellisen tuen muodot ovat varhaiskasvatuksessa avustajia lukuun ottamatta harvinaisia (Eskelinen & Hjelt, 2017; ks. myös Pihlaja, 2010), vaikka rakenteellinen tuki koetaan varhaiskasvatuksen henkilöstön keskuudessa tärkeänä tehokkaan tuen mahdollistajana yhdessä erityisopettajan konsultoivan tuen kanssa (Repo ym., 2019).

Lapsen tuen toteuttaminen perustui suuressa määrin varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäynteihin (Eskelinen & Hjelt, 2017; Paananen ym., 2018). Sen sijaan näkemykset erityisopettajan osa-aikaisesta työskentelystä lapsiryhmässä erosivat toisistaan. Osassa kuntia tämä tukimuoto oli käytössä kaikilla lapsilla, kun osalta se puuttui kokonaan (Paananen ym., 2018). Kelpoisten erityisopettajien on todettu antavan enemmän erityisopetusta kuin ei-kelpoisten (Takala & Aunio, 2005). Eskelisen ja Hjeltin (2017) raportissa pedagogisena tukitoimena tuotiin esille osa-aikainen erityisopetus. Sekä henkilökunta että johtajat korostavat varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuen ja asiantuntijuuden merkitystä omassa työssään (Suhonen ym., 2020). Toisaalta varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan liittyi erilaisia näkemyksiä, kun erityisopettajat itse raportoivat käyttävänsä paljon aikaa lapsiryhmissä ja muu henkilökunta kuvasi erityisopettajan työssä korostuvan konsultaation. Yhteenvetona todetaan, että erityisopettajan työnkuvan selkeyttäminen auttaa suuntaamaan resursseja ja selkiyttämään yhteistyön tavoitteita (Suhonen ym., 2020). Valtakunnallisissa selvityksissä (Eskelinen & Hjelt, 2017; Paananen ym., 2018) oltiin pääosin tyytyväisiä varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden palvelujen saatavuuteen. Eniten tarjolla oli varhaiskasvatuksen erityisopettajien palveluja. Pihlajan ja Neitolan (2017) kuntatutkimuksessa kävikin ilmi, että kunnissa oli lisätty erilaisia varhaiskasvatuksen erityisopettajien vakansseja sitten vuoden 1997.

Avustaja oli yleisimpiä rakenteellisia tukitoimia lapsen tuen toteuttamisessa (Eskelinen & Hjelt, 2017; Paananen ym., 2018). Pihlajan ja Neitolan (2017) tutkimuksessa valtaosa kunnista piti avustajien toimia riittävinä ja puolet palkkasi avustajia myös muulla rahoituksella. Paanasen ja kollegoiden selvityksessä (2018) ilmeni tämänkin tukimuodon saatavuuden osalta suurta hajontaa; välttämättä avustajaa ei ollut käytössä edes erityisen tuen tukimuotona. Lapsiryhmän koon pienentäminen lasten määrää vähentämällä kuului myös tuen järjestämisen keinovalikoimaan (ks. Eskelinen & Hjelt, 2017; Paananen ym., 2018; Pihlaja & Neitola, 2017). Kunnat arvioivat aiempaan 1997 tehtyyn kyselyyn verrattuna tämän tukimuodon olevan nykyään riittävämmiin huomioitu. Kuitenkaan tämä keino ei näytä olevan riittävästi lasten käytettävissä ja saatavilla vaan koskettaa vain harvoja lapsia (ks. Paananen ym., 2018).

Paanasen ym. (2018) kyselyn mukaan lapsen varhaiskasvatus järjestetään harvoilla paikkakunnilla erityisryhmässä tai integroidussa erityisryhmässä. Pihlajan ja Neitolan (2017) kyselyssä kunnat ilmoittivat erityisryhmiä olevan riittävästi. Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksessä vastanneista puolet (n = 106) raportoi integroituja ryhmiä olevan käytössä tukimuotona, vaikkakin erityisryhmiä oli käytössä vain harvan vastanneen mielestä. Selvityksestä ei käy ilmi, mitä integroidulla ryhmällä tarkoitetaan; integroitua erityisryhmää vai niin sanottua pienennettyä ryhmää, jossa lasten lukumäärää on vähennetty, mutta henkilökunnassa ei ole pysyvästi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Pihlaja ja Neitola (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että pienissä ja keskisuurissa kunnissa integroituja ja erityisryhmiä oli jopa lisätty, kun taas suurimmat kaupungit olivat ryhtyneet vähentämään näitä ryhmiä.

Integroituja erityisryhmiä koskevan tutkimuksen mukaan oppimisympäristön laatu erityisryhmissä on korkea niin fyysisen ympäristön, kasvattajien sitoutuneisuuden kuin lasten välisen vuorovaikutuksen osalta (Alijoki ym., 2013). Puutteita todettiin dokumentoinnissa ja kuvien käytössä. Pedagogisista toiminnoista korostuivat yleiset pedagogiset menetelmät (pedagogiset menetelmät, pedagoginen sensitiivisyys ja toistuvat toiminnot), joita kuvattiin aineistossa eniten. Erilaisten erityispedagogisten interventioiden osuus oli noin kolmasosa. Interventiot kohdistuivat etenkin kielellisiin ja motorisiin taitoihin ja vähemmän sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen, joihin yleisten pedagogisten menetelmien kohdalla kuitenkin usein keskityttiin (Alijoki ym., 2013).

Varhaiserityiskasvatuksen toimintakäytänteiden ja interventioiden toteuttamisen on todettu tutkimuksissa eroavan opettajien ihanteista ja tutkimuksen suosittelemista toimintatavoista (Rantala, Uotinen & McWilliam, 2009; ks. myös Kovanen, 2002). Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa käytettävien sosiaalisemotionaalisten taitojen tukimuotojen tutkimusperustaisuuden on todettu olevan osin puutteellinen (Määttä ym., 2017).

2.4.2 Tuen toteutumista edistävät ja vaikeuttavat tekijät

Tuen toteutumista varhaiskasvatuksessa leimaa vaihtelevuus. Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksessä vastaajien mukaan kaikki (33 %) tai lähes kaikki lapset (63 %) saivat heille kirjatut tukitoimet. Revon ja kollegoiden (2019) selvityksessä vastaajat arvioivat kuitenkin tuen toteutumista kriittisesti. Vlasov ja kollegat (2018) esittävät, että tukeen liittyvien säädösten määrittelemättömyys aiheuttaa suurta vaihtelua varhaiskasvatuksen järjestäjien välille, mikä heijastuu myös varhaiskasvatuksen laatuun. Myös Vainikainen ym. (2018) toteavat tarpeen määritellä tuen mallit ja niihin liittyvä käsitteistö nykyistä yksityiskohtaisemmin lainsäädännössä ja paikallisissa asiakirjoissa.

Eskelisen ja Hjeltin (2017) tutkimuksen mukaan syitä tuen toteutumattomuuteen ovat yleisyysjärjestyksessä resurssipula, henkilöstön vaihtuvuus, puutteet varhaiskasvatuksen toimintakäytännöissä, kelpoisen henkilöstön puute, henkilöstön riittämättömyys, monialaisen ja moniammatillisen yhteistyön puute sekä puutteet ammattitaidossa sekä avustajien ja terapiatyöntekijöiden määrässä. Revon ja kollegoiden (2019) selvityksessä keskeiset syyt tuen toteutumattomuudelle liittyivät vastaajien mukaan lapsiin ja lapsiryhmään (lasten vaihtelevat tarpeet, ikä, tuen tarpeet, kielen kehitys, haastava käyttäytyminen ja monikulttuurisuus).

Varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee aiempien selvitysten mukaan tuen toteutumisen edellytyksenä olevan erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoivan tuen ja rakenteellisten tukitoimien saatavuuden (Repo ym., 2019). Kansallisen arviointikeskuksen (Karvin) selvityksessä (Repo ym., 2019) varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuen ja

rakenteellisen tuen puuttumisen, tuen saamisen hitauden ja tuen rakenteiden epäselvyyden kuvattiin haittaavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) mukaisen toiminnan toteuttamista. Johtajat puolestaan kuvasivat tuen tarpeessa olevien lasten määrän olevan liian suuri resursseihin nähden (Repo ym., 2019). Henkilöstön osaamiseen liittyviä puutteita ilmeni myös siinä, miten lasten tuen tarpeet ja toisaalta taidekasvatus, tutkiva toiminta ja kielellisesti rikas toiminta yhdistetään varhaiskasvatuksen toiminnassa (Repo ym., 2019).

2.4.3 Tuen toteutuminen varhaiskasvatuksen eri palvelumuodoissa

Yksityisen varhaiskasvatuksen piirissä on suhteessa vähemmän tukea saavia lapsia kuin julkisen varhaiskasvatuksen piirissä (Pihlaja & Neitola, 2017; Vainikainen ym., 2018) ja tuen järjestämisen on todettu olevan kirjavampaa kuin julkisesti tuotetuissa palveluissa (Vainikainen ym., 2018). Työnjako yksityisen ja julkisen varhaiskasvatuksen välillä on epäselvä (Vainikainen ym., 2018). Aiempien selvitysten valossa on harvinaista, että yksityinen toimija vastaa itse tuen järjestämisestä palkkaamalla esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajia (Eskelinen & Hjelt, 2017; Paananen ym., 2018). Tyypillisempää on, että kunta tarjoaa erityisopettajan palveluita yksityisille toimijoille (Eskelinen & Hjelt, 2017; Paananen ym., 2018; Riitakorpi ym., 2017). Samalla erityisopettajan konsultoiva tuki on usein ainoa mahdollinen resurssija vaativa tuen muoto muiden asiantuntijapalveluiden lisäksi (Paananen ym., 2018). Lapsen siirtyminen yksityisestä varhaiskasvatuksesta kunnalliseen tuen tarpeen ilmetessä oli yksityisten varhaiskasvatuksen edustajien vastausten mukaan harvinaista (Eskelinen & Hjelt, 2017), joskin prosenttiosuus oli tuoreemmassa selvityksessä suurempi (16 %, Paananen ym., 2018).

Paananen ja kollegat (2018) kiteyttävät asian siten, että erillistä resurssia vaativat tukimuodot toteutuvat yksityisessä varhaiskasvatuksessa pääosin heikosti, joskin tilanne oli palvelusetelimallisissa palveluissa hieman parempi kuin yksityisen hoidon tuella toteutetuissa. Riitakorpi ym. (2017) toteavat, että puolet kuntien edustajista arvioi, ettei lapsi saa tarvitsemaansa tukea yksityisissä palveluissa kuin vain joissain tapauksissa ja 9 % vastaajista, ettei ollenkaan. Selvityksen mukaan 67 kunnassa toimi palveluntuottajia, jotka eivät vastaa-jien mukaan tarjoa lapselle tukea (Riitakorpi ym., 2017). Samalla 41 % kunnista arvioi, ettei yksityisissä päiväkodeissa toimi lainkaan avustajia, minkä lisäksi 15 % ei tiennyt avustajien tilannetta. Kuntien edustajien vallitseva näkemys on, etteivät erityisopettajan ja monialaisen yhteistyön asiantuntijoiden palvelut toteudu riittävällä tavalla yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa (Riitakorpi ym., 2017). Yksityiset palveluntuottajat kokivat Paananen ja kollegoiden (2018) selvityksen mukaan yksityisen varhaiskasvatuksen rakenteelliset tukitoimet riittämättömiksi ja tuen käynnistymisen yksityisellä hitaammaksi kuin kunnallisella puolella. Tyytyväisiä oltiin kuitenkin tuen riittävyys, yhteistyöhön vanhempien kanssa

ja henkilöstön osaamiseen. Tuen järjestämistä haittasivat vastaajien mukaan moniammatillisen yhteistyön haasteet (Paananen ym., 2018).

Aiemmissa selvityksissä on todettu, että erityisesti rakenteellisia ratkaisuja ja resursseja edellyttävä tuki järjestetään pääosin julkisessa varhaiskasvatuksessa ja päiväkodeissa (Eskelinen & Hjelt, 2017; Paananen ym., 2018; Vainikainen ym., 2018). Myös perheen monikulttuurisuus ja kielelliset syyt ovat nousseet esiin asiakkuutta mahdollisesti rajaavana tekijänä (Riitakorpi ym., 2017). Kunnallisen päiväkodeissa tapahtuvan varhaiskasvatuksen painottamista perustellaan päiväkodeissa työskentelevän henkilökunnan kelpoisuusehdoilla ja mitoituksella sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluiden saatavuudella (Vainikainen ym., 2018). Samaan aikaan yksityisten varhaiskasvatuspalvelujen osuus kuntien varhaiskasvatuksen palvelutarjonnasta lisääntyy (Riitakorpi ym., 2017). Paananen ja kollegat (2018) huomauttavatkin, että tukea tarvitsevien lasten keskittyminen julkisiin päiväkoteihin lisää varhaiskasvatuspalveluiden eriytymistä: toisaalta on kaikille avoimia julkisia palveluita, joissa järjestetään kehityksen ja oppimisen tukea, ja toisaalta muita varhaiskasvatuspalveluita, joissa tuen saaminen vaihtelee tai ei toteudu.

Perhepäivähoitoon osallistuvista lapsista sai Paanasen ja kollegoiden (2018) mukaan kehityksen ja oppimisen tukea keskimäärin 6 prosenttia, mutta resursseja edellyttävä tuki oli huomattavasti harvinaisempaa (1 % lapsista). Tuen toteutumista perhepäivähoidossa pidettiin päiväkodinjohtajien ja perhepäivähoidon ohjaajien vastauksissa yleensä mahdollisena (56 %), vaikka 70 % johtajista ja 41 % ohjaajista ilmoitti, että tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatus järjestetään ensisijaisesti muualla kuin perhepäivähoidossa (Paananen ym., 2018). Perhepäivähoidon tuki tarkoitti useimmiten varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja perhepäivähoidon ohjaajan konsultaatiota tai terapeuttien käyntejä (Paananen ym., 2018). Perhepäivähoitajien kokemuksia on raportoitu Karvin selvityksessä, jonka mukaan perhepäivähoitajat kokevat erityisopettajan tuen edistävän Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisen toiminnan toteuttamista (Repo ym., 2019). Toisaalta lasten tuen tarpeet mainittiin esteeksi perhepäivähoidossa toteutettavalle kielellisesti rikkaalle toiminnalle (Repo ym., 2019). Kunnan tietoisuus erityisesti yksityisen perhepäivähoidon tilanteesta vaikuttaa myös selvitysten mukaan olevan heikompaa kuin muun yksityisen varhaiskasvatuksen: Riitakorven ym. (2017) selvityksen mukaan kunnilla oli vähemmän tietoa yksityisen perhepäivähoidon varhaiskasvatussuunnitelmakäytännöistä verrattuna yksityisten päiväkotien käytänteisiin.

Avoin varhaiskasvatus on tuen järjestämisen näkökulmasta kaikkein vähiten tutkittu. Aiemmasta selvityksestä johtajien vastauksista käy ilmi, että on harvinaista, että avoimessa varhaiskasvatuksessa olisi erityistä tukea saavia lapsia (Paananen ym., 2018). Mikäli tuen tarvetta ilmenee, varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi konsultoida henkilökuntaa ja tarvittaessa lapsi ohjataan päiväkodissa järjestettävän varhaiskasvatuksen piiriin (Paananen ym., 2018). Vainikainen ja kollegat (2018) toteavat, että havaittavissa oleva trendi ohjata

lapsia entistä enemmän avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnan piiriin saattaa johtaa vaativampaa kehityksen ja oppimisen tukea saavien lasten osuuden nousuun päiväkotimuotoisessa varhaiskasvatuksessa, mikäli muissa varhaiskasvatuksen muodoissa ei tarjota lapsen tarvitsemaa tukea.

2.4.4 Perhelähtöisyyden ja monialaisen yhteistyön toteutuminen

Perhelähtöiseen yhteistyöhön kuuluu Rantalan ja Uotisen (2018) mukaan vanhempien asiantuntemuksen arvostaminen, tiedon ja vastuun jakaminen, vanhempien kuuleminen sekä perheen arjen ja hyvinvoinnin huomioiminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) korostetaan avointa, arvostavaa ja tasavertaista perheen kohtaamista, säännöllistä yhteistyötä sekä yhteistä kasvatustehtävää ja sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseen. Huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys korostuu lasten kehityksen ja oppimisen tukea suunniteltaessa ja toteutettaessa. Luottamuksellisen yhteistyösuhteen luominen huoltajiin edellyttää huomion kiinnittämistä siihen tapaan, millä heidät otetaan vastaan varhaiskasvatuksen palveluihin ja miten hyvin he pääsevät osallistumaan lapsensa tuen suunnitteluun ja arviointiin (Bartolo, Kyriazopoulou, Björck-Åkesson & Giné, 2019). Perhelähtöisen yhteistyön lähtökohtana on lapsen tuen suunnittelussa perheen arjen kokonaisuuden huomioon ottaminen (Bailey, Raspa & Fox, 2012; Määttä & Rantala, 2016; Rantala & Uotinen, 2018).

Perheiden tukeminen varhaiskasvatuksen ja tuen piiriin pääsemisessä näyttää vaihtelevan. Kuten edellä on kerrottu, kun lapsella ilmenee tuen tarvetta, hänen ajatellaan hyötyvän eniten päiväkodissa toteutettavasta kehityksen ja oppimisen tuesta. Palveluohjaus näyttääkin suosittelevan usein päiväkotia tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuspaikaksi perhepäivähoidon sijaan. (Eskelinen & Hjelt, 2017.) Päiväkodeissa on yleensä laajemmin esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien palveluita saatavilla ja enemmän tuen resursseja käytettävissä etenkin vaativaa tukea tarvitseville lapsille.

Varhaiskasvatuksen työntekijät painottavat tiedon ja vastuun jakamista (Rantala, 2002; Rantala & Uotinen, 2018). Useinkaan vanhemmat eivät ole mukana tuen toteuttamisessa, vaikka osallistuvatkin lapsensa varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen (Rantala & Uotinen, 2014).

Lasten ja perheiden kanssa työskentelevien ammattilaisten huoltajille antama myönteinen ja tarpeiden mukainen tuki perhelähtöisessä yhteistyössä voi edesauttaa lasten hyvinvointia ja kokonaiskehitystä sekä oppimista (Neitola, 2011). Kuitenkaan vanhemmat itse eivät aina näe omaa rooliaan merkityksellisenä tiedonvälityksessä päiväkodeille, vaan ovat taipuvaisia kuuntelemaan varhaiskasvatuksen ammattilaisia ja noudattamaan heidän ohjeitaan. Vanhempien näkemykset eivät useinkaan ohjaa päiväkodin toimintaa, ja

varhaiskasvatussuunnitelmaa koskevat keskustelut käydään varhaiskasvatuksen ammattilaisten johdolla (Alasuutari, 2010).

Lapsen huoltajien roolin tuen aloittamisessa ja pedagogisten asiakirjojen laadinnassa on todettu tutkimuksissa usein jäävän sivustakatsojan rooliksi. Rantala ja Uotinen (2014) toteavat, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa on kuntakohtaista vaihtelua (ks. myös Heiskanen, 2019). Toisaalta tuen suunnittelun perhelähtöisyys on kyseenalaistettu (ks. Rantala, Uotinen & Räikkönen, 2018) ja lapsen huoltajilta saatavan tiedon rooli lapselle kirjattavissa asiakirjoissa on todettu ohueksi (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019b). Tuen suunnittelu näyttyy ammattilaisvaltaisena prosessina, jossa vanhempaa kuullaan usein ilman merkityksellistä vaikuttamisen mahdollisuutta lapselle annattavaan tukeen (ks. Heiskanen, 2019; Heiskanen ym. 2019b).

Myös monialainen yhteistyö kytkeytyy inklusiiviseen varhaiskasvatukseen, jolloin siihen sisältyy huoltajien osallisuuden edistäminen muun muassa avoimella tiedottamisella erilaisista varhaiskasvatuksen mahdollisuuksista ja tukeen liittyvistä asioista (Viitala, 2019). Eri kyselyissä suhteellisen monet vastanneet ovat tuoneet esille kunnissa toimivat varhaiskasvatuksen tuen monialaiset työryhmät tai vastaavat toimielimet (Eskelinen & Hjelt, 2017; Pihlaja & Neitola, 2017). Monialaiset työryhmät ovat merkityksellisiä siinä, miten kuntatasolla suunnitellaan ja koordinoidaan varhaiserityiskasvatusta. Tärkeää on myös se, miten asiantuntijapalveluja (esimerkiksi terapeutteja, psykologeja ja sosiaalityöntekijöitä) on saatavilla. Pihlajan ja Neitolan (2017) tutkimuksen mukaan näidenkin palveluiden saatavuudessa on kuntien välistä hajontaa. Osaa palveluista oli lapsille tarjolla harvoin tai ei koskaan (ks. Paananen ym., 2018).

Lapsen roolia tuen suunnittelussa on tutkittu Suomessa verrattain vähän. Paanasen ja Lipposen (2018) lasten varhaiskasvatussuunnitelmia koskevassa tutkimuksessa tukea tarvitsevien lasten mahdollisuudet vaikuttaa varhaiskasvatuksen käytänteisiin olivat heikommät kuin muilla lapsilla. Heiskanen ja kollegat (2019b) selvittivät, että vaikka lapsen näkökulma tulee usein kirjatuksi hänen pedagogiseen asiakirjaansa varhaiskasvatuksessa, ei lapsella ole todellista mahdollisuutta vaikuttaa siihen, millaista tukea hänelle suunnitellaan. Lapsen näkökulma jää näin ollen tuen suunnittelussa sivurooliin eikä hänen osallisuutensa toteudu toivotulla tavalla (Heiskanen ym., 2019b).

2.5 Johtopäätökset

Tässä alaluvussa pohditaan varhaiserityiskasvatuksen kehittämistä ja lisätutkimustarpeita aiemmissa luvuissa esitellyn selvitys- ja tutkimustiedon valossa. Varhaiskasvatuksen tuen järjestämistä tarkastellaan niin ideologisten, rakenteellisten kuin pedagogisten sisältöjen kautta.

Inklusiivinen varhaiskasvatus

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja sen toteutumisen tarkastelu läpäisevät raportin kaikkia lukuja. Selvää on, että pelkkä tukea tarvitsevan lapsen sijoittaminen lapsiryhmään ilman tukitoimia ei ole kestävä ratkaisu (ks. esim. Heinämäki, 2004a; Viljamaa & Takala, 2017). Suomessa varhaiskasvatuspalvelujen inklusiivisuutta ei ole totuttu arvioimaan, olipa kyse sitten rakenteellisista seikoista tai varhaiskasvatuksen ammattilaisten toteuttamasta pedagogiikasta. Arviointia on hyvä tehdä sekä hallinnollisesta että pedagogisesta näkökulmasta. Apuna voi käyttää arviointiin tarkoitettuja työkaluja, esimerkiksi reflektointityökalua varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden arviointiin (Reflektointityökalu varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden arviointiin, 2018; ks. myös Viitala, 2019).

Lasten osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden toteutumista tulisi arvioida kaikissa lapsiryhmissä. Tavoiteltaessa inklusiivista varhaiskasvatusta on ensiarvoisen tärkeää tietää, millaisia elettyjä osallisuuteen, sosiaaliseen osallisuuteen ja yhteenkuuluvuuteen liittyviä kokemuksia lapsilla on. Asia on niin tärkeä, että Suhonen ym. (2020) pohjivatkin, pitäisikö inklusion määrittelyssä yksittäisen lapsen tuen tarpeen painottamisen sijaan lähtökohtana ollakin yhteenkuuluvuus.

Tutkimusten perusteella näyttää siltä, että myös pedagogiikan kehittämisessä kaikkien lasten osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden toteutumiseen on syytä kiinnittää huomiota. Esimerkiksi se, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset huomaavat tukea tarvitsevan lapsen pienimmätkin aloitteet ja miten he niitä kannattelevat, on erittäin tärkeää (ks. Syrjämäki ym., 2019; Viitala, 2014; Viljamaa ym., 2018). Varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrän lisääminen mahdollistaisi työnkuvien muuttamisen siten, että pysyvä työskentely tietyn, riittävän pitkän ajanjakson ajan ryhmässä auttaisi muita varhaiskasvatuksen työntekijöitä tässä tehtävässä. Optimaalisessa tilanteessa jokaisella päiväkodilla olisi oma varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen vahvistamiseksi tarvitaan myös hyvää ja selkeää visiota ja muutoksen johtamista. Varhaiskasvatuksen järjestäjät, hallinnollinen henkilökunta ja päiväkodin johtajat ovat avainasemassa muutosjohtamisessa (Viljamaa & Takala, 2017). Mahdollisuus kouluttautua sekä inklusioon että muutoksen johtamiseen on tärkeää.

Kehityksen ja oppimisen tuki

Tukea tarvitsevat lapset ovat hyvin erilaisessa asemassa varhaiskasvatuspalvelujen suhteen asuinkunnasta ja varhaiskasvatuksen järjestäjästä riippuen. Osittain tämä johtuu lainsäädännöstä. Tuen saatavuutta arvioitaessa näyttää siltä, että erityisesti rakenteelliset tukitoimet viivästyvät ja puuttuvat. Rakenteellisten tukitoimien riittämättömyys ja huono saatavuus sekä etenkin kuntien eriävät käytännöt heikentävät lasten yhdenvertaisuutta tukitoimien saatavuudessa. Repo ja kollegat (2019) ovatkin ehdottaneet

kehittämistoimenpiteeksi kehityksen ja oppimisen tuen riittävää resursointia esimerkiksi niin, että tuen joustavuus ja rakenteellisen tuen lisääminen tarvittaessa olisi mahdollista myös toimintakauden kestäessä. Kuitenkaan myöskään välittömän pedagogisen tuen merkitystä ei tule kieltää. Esimerkiksi osa Laakson, Pihlajan ja Laakkosen haastattelemissa varhaiskasvatuksen johtajista korosti pedagogisten menetelmien merkitystä, jolloin koko lapsiryhmä hyötyy pedagogisista tukitoimista. (Laakso ym. 2020.) Parhaimmillaan rakenteellinen ja pedagoginen tuki täydentävät toisiaan ja vahvistavat näin inklusiivista painotusta varhaiskasvatusryhmien muodostamisessa.

Aiemmissa varhaiskasvatusta koskevissa kartoituksissa on selvitetty, miten paljon ja millaista tuen tarvetta varhaiskasvatukseen osallistuvilla lapsilla on. Nämä tilastot ovat olleet vuosien varrella vaihtelevia ja osittain keskenään ristiriitaisia, mutta silti on pohdittu myös sitä, olisiko tilastoinnista hyötyäkin. Pihlajan ja Neitolan (2017) mukaan siirtyminen inklusiiviseen varhaiskasvatukseen on tuottanut lieveilmiönä sen, ettei lasten tuen tarpeiden laatua ja määriä tilastoida lainkaan. Heidän mukaansa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamista varten olisi kuitenkin oleellista tunnistaa lasten tuen tarvetta aiheuttavat haasteet sekä niiden määrä ja laatu, jotta talousarvioissa osattaisiin huomioida rakenteellisia, pedagogisia, hyvinvointia ja osaamista koskevat resurssit. (Ks. myös Pihlaja, 2009; Pihlaja & Viitala, 2019). Myös vaativaa tukea tarvitsevat lapset olisi tärkeää tunnistaa mahdollisimman varhain. Valtakunnallisissa vaativaan tukeen liittyvissä kehittämishankkeissa varhaiskasvatuksen merkitys on noussut tärkeänä esille. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella ja monialaisella yhteistyöllä on ennaltaehkäisevä rooli myös vaativan tuen kohdalla.

Jatkotutkimuksen ja kehittämisen tarpeet

Olemassa olevan tutkimus- ja selvitystiedon pohjalta on selvää, että useista varhaiskasvatuksen tuen järjestämisen teemoista on tarpeen hankkia vielä vankempi tietopohja. Keskeisenä jatkotutkimustarpeena nousee lasten näkökulma tuen suunnitteluun ja inklusiioon samoin kuin vanhempien näkökulmien tutkimus. Varhaiseryityskasvatuksen ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen on myös vielä vähän tutkittu teema. Tuen järjestämisen ja toteutumisen osalta erityisesti alle kolmevuotiaiden lasten, vaativinta ja monialaisinta tukea tarvitsevien lasten, suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen, vuorohoidossa annettavan tuen, sairaalavarhaiskasvatuksen, avoimen varhaiskasvatuksen sekä esiopetusta täydentävän varhaiskasvatuksen tilanteen selvittäminen olisi tarpeen. Myös yksityisen varhaiskasvatuksen ja perhepäivähoidon lisätarkastelu on tärkeää, joskin näistä varhaiskasvatuksen palvelumuodoista on olemassa jonkin verran tietoa. Tutkimuksessa olisi tärkeää paneutua myös tukeen liittyvän palveluohjauksen sekä eri palvelumuotojen mahdollisuuksien ja rajoitusten kysymyksiin.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä tuen toteuttamiseen ja siihen liittyvään osaamiseen on jonkun verran selvitetty. Olisi kuitenkin edelleen tärkeää selvittää, millaiset

resurssit ja osaaminen varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on tuen antamiseen varhaiskasvatuksessa. Tässä tarkastelussa olisi tärkeää huomioida kaikki varhaiskasvatuksen ammattiryhmät jokaisen ammattiryhmän tuen toteuttamiseen kuuluvista vastuista käsin. Myös erityisesti perhepäivähoitajien ja avustajien koulutustaustojen ja pedagogisten käytänteiden tutkimus olisi tarpeen. Varhaiskasvatuksessa annettavan tuen vaikuttavuuden tutkimusta ei ole Suomessa juuri tehty. Myös muut hyvinvointia tukevat järjestelyt, kuten henkilöstön saama konsultatiivinen tuki on kartoittamaton tutkimusalue.

3 Valtakunnallinen kysely varhaiskasvatuksen henkilöstölle tuen järjestelyistä, toteutumisesta sekä henkilöstön tukeen ja inkluusioon liittyvistä käsityksistä

Marita Neitola, Mari Siipola ja Noora Heiskanen

3.1 Tavoitteet

Varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen käytännön toteutumista sekä niissä ilmeneviä kehittämisen tarpeita selvitettiin varhaiskasvatuksen palveluja tuottaville tahoille ja varhaiskasvatuksen ammattilaisille suunnatulla sähköisellä kyselyllä. Kyselyn suunnittelun pohjana oli selvityksen tehtävänannon lisäksi luvussa 2 kuvattu aiemman tutkimus- ja selvitystiedon kooste, jonka antamaa tietoa kysely täydensi.

Kyselyn tavoitteena oli selvittää

- A. miten ja millaisin järjestelyin kehityksen ja oppimisen tuki toteutuu kunnissa ja yksityisten palveluntuottajien toteuttamassa varhaiskasvatuksessa sekä
- B. millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmillä on tuen järjestämisestä, toteutumisesta, siihen vaikuttavista tekijöistä sekä inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta.

3.2 Toteuttaminen

Kyselyn otanta

Kyselyssä pyrittiin valtakunnalliseen edustavuuteen erityisesti kunnallisten käytänteiden variaation kuvaamisen sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastausten osalta. Muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten osalta kyselyssä pyrittiin saamaan alueellisesti ja ammattiryhmittäin mahdollisimman kattava aineisto, jonka perusteella olisi mahdollista

havainnollistaa mahdollisia ammattiryhmien välisiä eroja kysyttyjen teemojen osalta. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi kyselyvastaajien tavoittamisessa toteutettiin kolme erilaista otantaa.

Kutsu osallistua kyselyyn lähetettiin

- A. **kuntien kirjaamoihin**, joista se pyydettiin toimittamaan varhaiskasvatuksen hallinnolle ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille sekä heidän kauttaan kuntien muille varhaiskasvatuksen työntekijöiltä,
- B. kaikille **Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat Sveot ry:n jäsenille** yhdistyksen sähköpostilistan kautta ja heidän välityksellään jäsenistön tuntemille muille varhaiskasvatuksen erityisopettajille sekä
- C. varhaiskasvatuksen **yksityisille palveluntuottajille** ja heidän työntekijöille.

Näille kolmelle taholle lähetettiin sähköinen kyselylinkki ohjeistuksella vastata kyselyyn itse ja lähettää sitten kyselylinkki saatteessa määritellyille muille tahoille vastattavaksi.

Aineistonkeruun A-toteutustavan mukainen otanta toteutettiin kuntakohtaisesti satunnaistettuna otantana, johon valikoitui 75 kuntaa. Ennen satunnaistamista otantaan sisällytettiin kymmenen Suomen suurinta kuntaa sekä maakuntakeskukset (poislukien Ahvenanmaa). Näiden lisäksi mukaan otettiin satunnaisotannan pohjalta joka viides kaupunkimainen, taajaan asuttu ja maasetumainen kunta¹ maakunnittain. Otantatapa noudattelee ositetun otannan piirteitä (Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto, 2021).

Sähköisen kyselyn linkki lähetettiin näiden kuntien kirjaamoille, joita pyydettiin toimittamaan kyselylinkki edelleen kunnan varhaiskasvatuksen hallintoon sille henkilölle tai niille henkilöille, joiden vastuulla kehityksen ja oppimisen tuen asiat kunnassa ovat. Lisäksi linkki pyydettiin toimittamaan kaikille kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Kunnan varhaiskasvatuksen hallinto vastasi kyselyyn itse ja lähetti kyselylinkin oman kuntansa kunnallisille ja yksityisille perhepäivähoitajille. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat vastasivat itse kyselyyn ja jakoivat kyselylinkin edelleen oman työalueensa 1–3 päiväkotiin, jossa siihen vastasivat näiden päiväkotien koko opetus-, kasvatusta- ja hoitohenkilökunta sekä avustajat.

Kyselylinkki jaettiin B-toteutustavassa Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat Sveot ry:n kautta yhdistyksen jäsenille, jotka ovat varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Yhdistyksessä on noin 850 jäsentä, mikä on arviolta noin 60 % Suomessa työskentelevistä

¹ Tilastokeskus, Suomen kunnat 2020

varhaiskasvatuksen erityisopettajista (N = 1357²). Varhaiskasvatuksen erityisopettajia pyydettiin vastaamaan kyselyyn itse ja toimittamaan kyselylinkki tuntemilleen sekä julkisissa että yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa työskenteleville kollegoille.

C-toteutustavassa kysely kohdennettiin yksityisille varhaiskasvatuspalvelujen tuottajille. Suomessa toimivien yksityisten päiväkotien lista ja yhteystiedot saatiin Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto Valvirasta syyskuussa 2020. Yksityisistä päiväkodeista valittiin ensin kymmenen suurinta yksityistä toimijaa ja sen lisäksi satunnaisotannalla 110 eri kokoista ja maantieteellisesti maan eri osia edustavaa yksityistä päiväkotia. Pienempien yksiköiden otantaa kasvatettiin myöhemmin lähettämällä kyselyä vielä 35 uudelle satunnaisotannalla valitulle yksityiselle palveluntuottajalle vastausmäärän kasvattamiseksi. Kyselylinkki lähetettiin yksityisten palveluntuottajien hallintoon tai pienien toimijoiden tapauksessa päiväkodin johtajille. Yksityisiä palveluntuottajia ohjeistettiin vastaamaan kyselyyn itse ja toimittamaan se edelleen oman tai omien päiväkotiansa opetus-, kasvatusta ja hoitohenkilöstölle, mukaan lukien avustajille, sekä kaikille yksityisen palveluntuottajan palveluksessa työskenteleville varhaiskasvatuksen erityisopettajille.

Kyselyn rakenne ja aineistonkeruu

Kyselyn keskeiset teemat olivat kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen edellytykset, rajat ja ehdot, monialaisen yhteistyön verkostot ja käytänteet, vaativinta tukea saavat lapset varhaiskasvatuksessa, maksuton varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen erityisopettajan työ sekä ammattilaisten käsitykset inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta, tuen järjestämisestä sekä kolmiportaisen tuen mallin soveltamisesta varhaiskasvatuksessa. Kysely koostui yhteensä 114 kysymyksestä, jotka olivat pääosin valmiita vastausvaihtoehtoja sisältäviä strukturoituja monivalintakysymyksiä. Osassa kysymyksiä oli valittavana vain yksi vaihtoehto, osassa vastaajaa pyydettiin valitsemaan kaikki sopivat vaihtoehdot. Kyselyn kysymyksistä osaan vastasivat kaikki vastaajat ja osa oli kohdennettu joillekin tietyille vastaajaryhmille, kuten hallinnolle, johtotehtävissä toimiville ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Näille kahdelle ryhmälle kysely oli laajempi kuin muille.

Kysely jakautui kysymyksittäin tarkasteltuna seuraaviin osioihin:

- Suostumuksia koskevat kysymykset
- Taustatiedot
- Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävänkuva ja työ
- Kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen edellytykset, rajat ja ehdot
- Erityisopetus varhaiskasvatuksessa

² Suomen virallinen tilasto, Kuntasektorin palkat 2019

- Tuen muotojen toteutuminen
- Tukea tarvitsevan lapsen esiopetus ja sitä täydentävä varhaiskasvatus
- Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma
- Monialaisen yhteistyön verkostot ja käytänteet
- Vaativaa tukea saavat lapset varhaiskasvatuksessa
- Maksuton varhaiskasvatus ja kuljetukset
- Inklusiivisen varhaiskasvatuksen määrittelyt
- Vastaajien käsitykset tuen järjestämisestä
- Kolmiportaisen tuen mallin sovellukset varhaiskasvatukseen
- Julkisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen työnjako ja sopimukset
- Muut vastaajalle merkitykselliset asiat

Tuloksia raportoidessa kerrotaan vastaajilta kysytty kysymys.

Kyselyaineisto kerättiin sähköisellä Webropol-kyselyllä 21.10.2020 ja 13.11.2020 välisenä aikana. Kyselyyn oli mahdollista vastata suomeksi tai ruotsiksi. Muistutusviestit kyselyyn vastaamisesta lähetettiin kuntien kirjaamoihin, Sveot ry:n sähköpostilistalle sekä yksityisille toimijoille vastausajan puolella välissä. Kyselyn vastausaikaa jatkettiin alkuperäisestä kymmenellä päivällä. Jatkoajalla haluttiin tavoittaa lisää etenkin varhaiskasvatuksen opettajia, sosionomeja, lastenhoitajia ja avustajia sekä yksityisiä varhaiskasvatuspalveluiden tuottajia.

Vastaajat

Kyselyyn saatiin 803 vastausta, joista suostumuksen vastausten käyttöön selvitystyössä antoi kaikkiaan 750 varhaiskasvatusalalla työskentelevää henkilöä. Vastaajien määrä eri kysymyksiin vaihteli kysymyksittäin, koska kysymykset kohdentuivat osin eri tavoin vastaajaryhmittäin. Kaikki kysymykset olivat vapaaehtoisia, eli vastaaja saattoi halutessaan jättää vastaamatta kaikkiin tai osaan kysymyksistä. Kysymyksiin vastattiin kuitenkin hyvin tunnollisesti. Aineistoa kertyi yhteensä 134 kunnasta, mikä on liki puolet (43,2 %) Suomen kunnista (N = 310, Kuntaliitto, 2020). Vastaajia on kaikilta AVI-alueilta ja vastaajajoukkoa edustavissa kunnissa asuu yhteensä yli 4 814 000 suomalaista. Vastaajista 87 prosenttia edustaa julkista varhaiskasvatusta ja 13 prosenttia yksityistä.

Taulukossa 1 on kuvattuna vastaajien määrä ja heidän tehtävänkuvansa varhaiskasvatuksessa. Kysymyksiin vastaaminen eriytettiin näiden tehtävänkuvien mukaisesti. Suurimman vastaajaryhmän muodostivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat, joiden osuus on yli kolmannes (36,7 %) vastaajista. Varhaiskasvatuksen opettajana tai sosionomina työskenteli 19,6 prosenttia vastaajista. Sosionomin tehtävissä toimivien vastaajien määrä vastaajissa oli kuitenkin erittäin pieni (n = 8). Lastenhoitajien ja lähihoitajien osuus vastaajista oli 8,9 prosenttia. Lähes viidesosa (16,2 %) vastaajista toimi varhaiskasvatuksen hallinto- tai

johtotehtävissä. Perhepäivähoitajina työskenteleviä vastaajia oli 17,7 prosenttia, ja avustajia 0,9 prosenttia.

Taulukko 1. Kyselyn vastaajat tehtäväkuvien mukaan jaoteltuna (N = 750).

Tehtäväkuva	n (N = 750)	%
Varhaiskasvatuksen hallinto- ja johtotehtävät	121	16.2
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	275	36.7
Varhaiskasvatuksen opettaja ja sosionomi	147	19.6
Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ja lähihoitaja	67	8.9
Perhepäivähoitaja	133	17.7
Avustaja	7	0.9

Vastaajista yli puolet (n = 462, 62 %) ilmoitti, että varhaiskasvatuspalveluiden järjestäjä soveltaa varhaiskasvatuksessa perusopetuslain mukaista kolmiportaista oppimisen tuen rakennetta tai sen sovellusta. Liki viidennes (n = 147, 19,7 %) kertoi käytössä olevan jonkin muun kuin kolmiportaisen tuen. Lähes yhtä usea (n = 136, 18,3 %) ilmoitti, ettei tiennyt varhaiskasvatuksen järjestäjän noudattamaa kehityksen ja oppimisen tuen rakennetta. Varhaiskasvatuksessa sovellettavaa tuen mallia koskeva kysymys ohjasi ne vastaajat, joiden työskentelykunnassa sovellettiin tuen kolmiportaisuutta, vastaamaan tuen mallin sovelluksia koskeviin kysymyksiin.

3.3 Kyselyn luotettavuus

Kyselyn toteutuksessa päästiin sille asetettuihin tavoitteisiin tietyin rajoituksin. Kyselyn otos voidaan arvioida edustavaksi kuntatasolla ja alueellisesti sekä huomioiden osallistuneiden kuntien edustama väestöpohja. Varhaiskasvatuksen ammattiryhmiä koskevan otoksen suhteen kyselyssä onnistuttiin heikommin. Kyselyllä ei onnistuttu tavoittamaan toivotulla tavalla kaikkia varhaiskasvatuksessa työskenteleviä ammattiryhmiä, esimerkiksi varhaiskasvatuksen avustajia ja lastenhoitajia. Perhepäivähoitajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia tavoitettiin kuitenkin tavoitteiden mukaisesti. Erityisopettajien osalta tätä selittää heille suoraan kohdennettu erillinen pyyntö tutkimukseen osallistumisesta. Myös yksityisten palveluntuottajien määrä jäi alhaiseksi erityisesti muiden kuin hallinnon edustajien osalta. Aineisto edustaakin erityisesti kunnallisen varhaiskasvatuksen tilannetta ja sen hallinnon, varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja perhepäivähoitajien näkökulmaa. Muiden osalta tuloksia voidaan pitää suuntaa antavana näytteenä. Aineisto on lisäksi

ryvästynyt kuntien osalta niin, että samasta kunnasta voi olla useampia, jopa kymmeniä samaa ammattikuntaa edustavia vastaajia. Taulukossa 2 on kuvattu vastaajien jakautumista ammattinimikkeittäin koko aineiston tasolla, kunnittain sekä yksityisen varhaiskasvatuksen osuutena vastaajista.

Taulukko 2. Vastaajaryhmien jakauma ammattiryhmittäin, edustetut kunnat ja yksityistä varhaiskasvatusta edustaneiden vastaajien osuus.

	Hallinto ja johto	Erityis- opettaja	Opettaja / sosionomi	Hoitaja	Perhepäivä- hoitaja	Avustaja
Vastaajat n (N = 750)	121	275	147	67	133	7
Kunnat n (N = 134)	65	107	39	25	27	7
Yksityisten osuus	27.4 %	1.8 %	17.3 %	21.3 %	17.1 %	0 %

Muiden kuin hallinnon ja johdon edustajien ja erityisopettajien tavoittamisen haastavuuteen on vaikuttanut erityisesti kyselyn työläys, josta kyselyyn vastanneet ammattilaiset antoivat myös palautetta. Tämä aiheutti myös katoa vastauksissa niiden vastaajien osalta, jotka vastasivat kyselyyn, sillä kaikki vastaajat eivät olleet vastanneet aivan kaikkiin kysymyksiin. Kyselyn kattavuutta pidettiin vastaajien keskuudessa kuitenkin myös hyvänä asiana ja todettiin, että kyselyssä sai kertoa tuen asioista laajasti. Kyselyssä oli vastausaikana ennakoimattomia teknisiä häiriöitä, mikä aiheutti sen, etteivät joidenkin vastaajien vastaukset tallentuneet ja vastaaja joutui aloittamaan työn alusta. Myös valittu otantatapa, jossa tieto kyselystä välitetään erityisesti hallinnon ja erityisopettajien kautta muille ammattiryhmille selittää sitä, että nämä ammattiryhmät vastasivat useimmin kyselyyn.

Koska selvitykseen ei tavoitettu yhtäläisesti kaikkia varhaiskasvatuksessa työskenteleviä ammattiryhmiä, on mahdollista, että vastaajiksi ovat valikoituneet tietyntyyppiset henkilöt, mikä saattaa aiheuttaa vinoutumaa tuloksiin. Sähköinen lomake on saattanut suosia sellaisia vastaajia, joille digitaaliset välineet ovat tutumpia. Vastaajilta saadun palautteen perusteella vastaamiseen on yleisesti vaikuttanut varhaiskasvatukseen samaan aikaan suuntautuneiden kyselyjen runsas määrä. Niihin vastaaminen kuormitti henkilöstöä, eikä vastaaminen varsinaisella työajalla ollut saamamme palautteen mukaan usein mahdollista.

Vastauksissa näkyi paikoin myös varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käytänteiden ja tuen mallien sekoittaminen toisiinsa, jolloin vastaaja kirjoittikin esiopetuksen käytännöistä, vaikka kysymyksessä kysyttiin varhaiskasvatuksen tuen mallista.

3.4 Kyselyaineiston analysointi

Aineisto koostui sekä määrällisistä että avoimista vastauksista, joista muodostui laadullinen aineisto. Määrälliset analyysit toteutettiin SPSS 26.1 -ohjelmalla. Monivalintakysymyksistä esitetään prosenttiosuudet ja vastaajien määrät. Monivalintakysymysten avoimet kohdat (esim. Muu, mikä?) käsiteltiin analyysin yhteydessä ja koodattiin mahdollisuuksien mukaan valmiisiin vastausvaihtoehtoihin. Avoimet kysymykset analysoitiin sisällönanalyysia hyödyntäen siten, että vastaukset luokiteltiin sisältöä kuvaaviin luokkiin. Joissain luokituksissa kuvattiin myös saatujen luokkien yleisyyttä aineistossa joko sanallisesti tai numeerisesti. Analyysin tarkoituksena oli luoda yleiskuva vastauksista ja kuvata ennen kaikkea tuen tilanteeseen liittyvää variaatiota. Analyysissa käytettiin NVivo- ja Atlas.ti -ohjelmistoja. Tuloksia havainnollistettiin aineistoesimerkein.

Kyselyssä oli myös kysymyksiä, joita käytettiin tämän raportin toisessa osassa esitettävän tuen mallin rakentamisen pohjana eikä niitä analysoitu.

3.5 Tulokset

3.5.1 Tuen aloittaminen ja sen ehdot

Kehityksen ja oppimisen tuen aloittaminen

Kyselyssä tiedusteltiin, millä perusteilla lapsen kehityksen ja oppimisen tuki aloitetaan. Varhaiskasvatuksen hallintoa ja erityisopettajia pyydettiin valitsemaan kaikki ne kriteerit, joiden tulee toteutua ennen tuen aloittamista. Vastaajien (n = 258) oli mahdollista valita kaikki sopivat tuen aloittamisen kriteerit annetuista vaihtoehdoista. Taulukossa 3 on esitetty pedagogisen ja rakenteellisen tuen sekä hyvinvointia koskevien järjestelyjen aloittamisen kriteerit.

Pääsääntöisesti kehityksen ja oppimisen tuen aloittaminen perustui lapsen tilanteesta tehtyihin havaintoihin (98,1 %) tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan suositukseen (67,1 %). Tuen aloittamisen seuraavaksi yleisin edellytys oli vanhempien aloitteellisuus tuen järjestämiseksi (38,8 %) ja lähes yhtä yleinen ehto oli jonkun muun lapsen kanssa toimivan ammattilaisen antama suositus (38,4 %). Liki samassa määrin tuen järjestäminen aloitettiin lapsen saaman diagnoosin tai asiantuntijalausuntojen perusteella (32,2 %). Tuen aloittamisen perusteena oli myös muita kriteereitä (13,2 %), kuten tietyn ajan toteutuneet yleiset

varhaiskasvatuksen tukitoimet tai huoltajien kuuleminen. Kukaan vastaajista ei ilmoittanut, ettei varhaiskasvatuksen järjestäjä tarjoaisi kehityksen ja oppimisen tukea, vaikka tämä oli vastausvaihtoehtona.

Taulukko 3. Kehityksen ja oppimisen tuen aloittamisen kriteerit hallinto- tai johtotehtävissä työskentelevien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvaamana.

Kehityksen ja oppimisen tuen aloittamisen kriteerit	n	%
Lapsen tilanteesta tehdyt havainnot	253	98.1
Varhaiskasvatuksen erityisopettajan suositus	173	67.1
Vanhempien aloite	100	38.8
Monialaisen yhteistyön tahojen suositus (esim. terapia, neuvola)	99	38.4
Diagnoosi tai asiantuntijalausunto	83	32.2
Muu	34	13.2
Hallinnollinen päätös	25	9.7
Varhaiskasvatuksen järjestäjä ei tarjoa kehityksen ja oppimisen tukea	0	0

Vastaajilta kysyttiin tarkempaa tietoa tuen aloittamisesta avoimessa kysymyksessä. Yleisimmin vastaajat kertoivat, että tuen tarpeen havaitsivat yleensä varhaiskasvatuksen ammattilaiset, jotka konsultoivat varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ja olivat yhteydessä vanhempiin. Vanhemmat ja tarvittaessa monialaisen yhteistyön tahot olivat kiinteästi mukana tuen aloituksessa.

Tukea aletaan suunnittelemaan ja antamaan heti kun tarve huomataan. Vasu-keskustelu ennen käydään konsultoimassa erityisopettajaa ja määritellään yhdessä mihin tuki kohdistuu. Tarpeen ilmeneminen todetaan tiimissä aika lyhyessä ajassa, tietysti vähän seurataan, onko kyseessä vain hetkellinen tuen tarve.

Kunnassamme on käytössä kolmiportaisen tuen malli myös varhaiskasvatuksessa. Kun huoli on havaittu lapsesta, keskustellaan ryhmässä havainnoista ja otetaan mukaan keskusteluun huoltajat, veo³ ja pk johtaja. Tarvittaessa mukaan otetaan myös muita yhteistyötahoja, jos lapsella on terapioita. Tarvittaessa pidetään moniammatillinen verkostopalaveri, jossa mietitään, mikä on lapsen kasvun ja kehityksen kannalta paras

3 Vastaajaat käyttävät varhaiskasvatuksen erityisopettajasta usein vakiintunutta lyhennettä veo.

ratkaisu, tehdään jatkosuunnitelma tai tehdään päätös pedagogisen arvion tai selvityksen tekemisestä.

Pedagogisen tuen aloittaminen

Vastaajilta (varhaiskasvatuksen hallinnon edustajat, varhaiskasvatuksen erityisopettajat, n = 258) kysyttiin erikseen, minkä edellytysten tulee toteutua, jotta lapsen kanssa voidaan aloittaa pedagogiset tukitoimet. Näiden aloittaminen perustui yleisimmin varhaiskasvatuksen opettajan ja tiimin (92,5 %) tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan arvioon tuen tarpeesta (79,5 %). Kolmannes vastaajista (34,9 %) mainitsi vanhempien suostumuksen tuen aloittamisen kriteerinä. Muina edellytyksinä nähtiin päiväkodin johtajan, monialaisen tiimin tai muun tahon suositukset tai päätökset lapsen tuen tarpeesta (24,4 %), asiantuntijan lausunnot (20,5 %) tai diagnoosi (13,2 %). Muita pedagogisen tuen aloittamisen kriteerejä mainitsi liki kymmenen prosenttia vastaajista (8,9 %). Näitä olivat esimerkiksi vanhempien kanssa keskustelu, jolla tarkennettiin, ettei pelkkä vanhempien suostumus riitä. Lisäksi vastauksissa painotettiin tuen aloittamista mahdollisimman pian sen tarpeen huomaamisen jälkeen.

Hyvinvointia tukevien järjestelyjen aloittaminen

Hyvinvointia tukevien järjestelyjen aloittamisen kriteerinä oli vastaajien (n = 258) mukaan ensisijaisesti varhaiskasvatuksen opettajan ja tiimin arvio lapsen tuen tarpeesta (84,4 %). Myös näiden järjestelyjen aloittamisessa vanhempien suostumus (66 %) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan arvio lapsen tuen tarpeesta (61,7 %) olivat keskeisiä edellytyksiä. Liki neljäsosa vastaajista mainitsi edellytyksenä päiväkodin johtajan, monialaisen tiimin tai muun tahon suosituksen tai päätöksen (22,7 %) ja liki viidesosa (16,8 %) asiantuntijalausunnon. Diagnoosi (8,6 %) tai muu kriteerit, kuten konsultaatio (7,8 %) olivat perusteina vähemmässä määrin.

Rakenteellisen tuen aloittaminen

Rakenteellisen tuen aloittaminen perustui ensisijaisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan arvioon tuen tarpeesta (84,9 %) tai/ja päiväkodin johtajan, monialaisen tiimin tai muun tahon suosituksiin tai päätöksiin (74,8 %). Kolmanneksi yleisin peruste oli varhaiskasvatuksen opettajan ja tiimin arvio lapsen tuen tarpeesta (67,8 %). Liki puolet (49,2 %) vastaajista ilmoitti, että rakenteellisen tuen aloittaminen edellytti asiantuntijalausuntoa ja noin kolmannes (34,1 %) ilmoitti, että tarvitaan vanhempien suostumus. Diagnoosi oli vastaajista viidenneksen (19,4 %) mukaan tuen aloittamisen edellytys. Muita edellytyksiä ilmoitti 15 prosenttia vastaajista. Muina kriteereinä mainittiin esimerkiksi keskustelu vanhempien kanssa tai tarkennettiin, että päätöksen tekee nimenomaan aluepäällikkö tai varhaiskasvatuspäällikkö.

Kyselyssä tiedusteltiin tarkemmin tiettyjen rakenteellisen tuen muotojen aloittamisen ehtoja.

Avustajan saamisen ehtona olivat tyypillisimmin varhaiskasvatuksen erityisopettajan arvio tuen tarpeesta (83,4 %) tai päiväkodin johtajan, monialaisen tiimin tai muun tahon suositukset tai päätökset lapsen tuen tarpeesta (74,1 %). Tyypillinen oli myös edellytys varhaiskasvatuksen opettajan ja tiimin arviosta (61,8 %). Liki puolet (48,6 %) vastaajista piti edellytyksenä myös asiantuntijalausuntoa. Yli neljännes vastaajista ilmoitti diagnoosin (26,3 %) ja vanhempien suostumuksen (25,5 %) ja liki viidesosa (18,9 %) muita ehtoja olevan avustajan saamisen edellytyksenä. Muita ehtoja olivat esimerkiksi ryhmässä olevien tukea tarvitsevien lasten suuri määrä.

Ryhmäkoon pienentämisen edellytyksenäkin oli yleisimmin varhaiskasvatuksen erityisopettajan arvio (74 %) ja päiväkodin johtajan, monialaisen tiimin tai muun tahon suositukset tai päätökset (68,7 %). Varhaiskasvatuksen opettajan ja tiimin arvio lapsen tuen tarpeesta oli edellytyksenä yli puolen (58,6 %) arvioiden mukaan. Kolmannes vastaajista (32,9 %) arvioi asiantuntijalausunnon olevan edellytys ryhmäkoon pienentämiselle. Liki viidesosa ilmoitti myös diagnoosin (19,5 %) ja vanhempien suostumuksen (17,5 %) olennaisina kriteereinä ryhmäkoon pienentämiselle. Reilu neljäsosa (26,8 %) kuvasi myös muita ryhmäkoon pienentämisen ehtoja. Tällöin vastauksissa useimmiten mainittiin, ettei ryhmäkoon pienentäminen ole ollenkaan mahdollista.

Henkilökunnan määrän lisääminen perustui ensisijaisesti päiväkodin johtajan, monialaisen tiimin tai muun tahon suositukseen tai päätökseen lapsen tuen tarpeesta (82,2 %). Toinen olennainen ehto oli varhaiskasvatuksen erityisopettajan arvio tuen tarpeesta (75,2 %) ja kolmas varhaiskasvatuksen opettajan ja tiimin arvio lapsen tuen tarpeesta (54,5 %). Asiantuntijalausunnon ilmoitti henkilökunnan määrän lisäämisen perusteeksi 39,7 % ja hieman yli viidennes (21,9 %) kertoi sen edellyttävän diagnoosia. Vanhempien suostumus oli kriteerinä verraten harvoin (8,3 %), mutta sen sijaan muita ehtoja raportoi liki neljäsosa vastaajista (24 %). Muissa ehdoissa tarkennettiin, kenen vastuulla päätöksenteko on (aluepäällikkö tai varhaiskasvatuksen johtaja) ja usein todettiin myös, ettei henkilökunnan määrää voida lisätä.

Monialaisen yhteistyön aloittaminen

Vastaajien mukaan monialainen yhteistyö aloitettiin yleensä varhaiskasvatuksen opettajan ja tiimin arvion perusteella (83,3 %). Yleisiä edellytyksiä olivat myös vanhempien suostumus (76,7 %) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan arvio (77,1 %). Liki kolmannes (29,5 %) katsoi edellytykseksi päiväkodin johtajan, monialaisen tiimin tai muun tahon suosituksen tai päätöksen tuen tarpeesta ja viidennes (20,2 %) asiantuntijalausunnot. Diagnoosi (12 %) tai muut kriteerit (4,7 %) olivat perusteina harvemmin.

Aloittamisen kriteerit on koostettu taulukkoon 4.

Taulukko 4. Tuen muotojen ja monialaisen yhteistyön aloittamisen kriteerit.

	Peda- gogi- nen tuki	Raken- teel- linen tuki	Avus- taja	Ryhmä- koon pienen- täminen	Henkilö- kunnan määrän lisääminen	Hyvin- vointia tukevat järjestelyt	Moni- alainen yhteis- työ
Varhaiskasva- tuksen opettajan tai tiimin arvio tuen tarpeesta	92.6 %	67.8 %	61.8 %	51.6 %	54.5 %	84.4 %	83.3 %
Varhaiskasva- tuksen erityis- opettajan arvio tuen tarpeesta	79.5 %	84.9 %	83.4 %	74.0 %	75.2 %	61.7 %	77.1 %
Päiväkodin- johtajan, moni- alaisen tiimin tai muun tahon suositus tai päätös tuen tarpeesta	24.4 %	74.8 %	74.1 %	68.7 %	82.2 %	22.7 %	29.5 %
Asiantuntija- lausunto	20.5 %	49.2 %	48.6 %	32.9 %	39.7 %	16.8 %	20.2 %
Diagnoosi	13.2 %	19.4 %	26.3 %	19.5 %	21.9 %	8.6 %	12.0 %
Vanhempien suostumus	34.9 %	34.1 %	25.5 %	17.5 %	8.3 %	66.0 %	76.7 %
Muulla tavoin	8.9 %	14.3 %	18.9 %	26.8 %	2.0 %	7.8 %	4.7 %

3.5.2 Tuen toteutuminen ja saatavuus

Tuen toteutumisesta ja saatavuudesta koskevat kysymykset olivat monivalintakysymyksiä, joissa vastaajan oli mahdollista valita useampia sopivia vaihtoehtoja. Kysymyksiin vastasivat varhaiskasvatuksen hallinnon edustajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat.

Tuen toteutuminen eri varhaiskasvatuksen palvelumuodoissa

Vastaajilta kysyttiin, missä varhaiskasvatuksen palvelumuodossa tuki heidän näkemyksensä mukaan toteutui parhaiten. Tuki toteutui suurimman osan (98 %) mielestä parhaiten päiväkodissa julkisissa palveluissa. Huomattavasti vähemmän vastattiin tuen toteutuvan

julkisessa perhepäivähoidossa (22,4 %), yksityisissä palveluissa päiväkodissa (15,4 %), julkisessa (8,9 %) tai yksityisessä (1,2 %) avoimessa varhaiskasvatuksessa, yksityisessä perhepäivähoidossa (4,2 %) ja jossain muualla, kuten kotona (5,4 %).

Erityisopettajan tuen ja konsultaation toteutuminen

Pedagogisena tukitoimena varhaiskasvatuksen erityisopettajien tuki ja konsultaatio arvioitiin olevan yleisesti käytössä (86,9 %). Vain 0,4 % vastaajista totesi, ettei erityisopettajan tuki ja konsultaatio ollut juurikaan käytössä. Pienellä osalla vastaajia tuki ja konsultaatio olivat saatavilla, mutta eivät yleisesti käytössä (12,7 %).

Rakenteellisen tuen toteutuminen

Näkemykset **ryhmä- ja lapsikohtaisen avustajan** käytöstä vaihtelivat. Yli puolet vastaajista (60,2 %, n = 259) arvioi ryhmä- tai lapsikohtaisia avustajia olevan saatavilla. Kukaan vastaajista ei ilmaissut, ettei näitä olisi ollenkaan saatavilla. Hieman yli kolmannes vastaajista (31,7 %) raportoi avustajia olevan käytössä, kun noin kymmenen prosenttia (8,1 %) totesi, ettei ryhmä- tai lapsikohtaista avustajaa ole käytössä.

Lisähenkilökuntaa ryhmään arvioi liki puolet vastaajista olevan saatavilla (42,6 %), kun tämä tukitoimi oli yleisesti käytössä vain 10,5 prosentin mukaan, ja yli kolmannes (36,4 %) ilmoitti, ettei se juuri ole käytössä. Lisähenkilökuntaan liittyen 10,5 prosenttia vastaajista arvioi, ettei lisähenkilökuntaa ole ollenkaan saatavilla.

Ryhmäkoon pienentämisen suhteen vastauksissa oli enemmän hajontaa. Ryhmäkoon pienentäminen ei yleensä ollut juurikaan käytössä (31,5 %) tai ollenkaan käytössä (15,8 %), mutta toisaalta neljäsosa vastaajista (24,2 %) kuvasi sen olevan yleisesti käytössä oleva tukitoimi ja 28,5 prosenttia arvioi sen olevan saatavilla.

Erityisryhmien saatavuus

Erityisryhmiä ei suurimman osan mukaan ollut saatavilla lainkaan (76,7 %), vain 2,7 prosenttia vastaajista kertoi niitä olevan yleisesti käytössä, kun 14,4 prosenttia kuvasi, ettei ryhmiä juurikaan ole käytössä. Harvempi vastaaja (6,2 %) raportoi niiden olevan saatavilla.

Yli puolet vastanneista (59,8 %) ilmoitti, ettei **integroituja erityisryhmiä** ollut saatavilla, kun liki viidesosa (19,7 %) kuvasi niitä olevan saatavilla. Vastaajista kymmenisen prosenttia (9,7 %) kuvasi integroitujen erityisryhmien olevan yleisesti käytössä ja saman verran (10,8 %) totesi, etteivät tällaiset ryhmät ole käytössä juuri ollenkaan.

Pienennettyjä ryhmiä oli saatavilla rakenteellisena tukitoimena kolmanneksen mukaan (31 %), kun lähes sama määrä (27,1 %) raportoi, ettei tätä tukitoimea ollut saatavilla lainkaan. Noin kolmasosa (27,9 %) kuvasi, ettei pienennetty ryhmä ollut juurikaan käytössä, ja vain 14 prosenttia totesi sen olevan yleisesti käytössä.

Resurssien joustava ja nopea saatavuus

Vastaajilta kysyttiin näkemystä tukeen liittyvien resurssin tarkastelun aikataulusta. Kolmannes vastaajista (30 %) kertoi resurssien jakoa tarkasteltavan vain noin kerran vuodessa. Liki saman verran (29 %) raportoi, että resurssien jakoa tarkastellaan puolivuositain. Noin neljäsosa (23 %) kuvasi resurssien jakautumista arvioitavan kuukausittain. Välittömästi, tuen tarpeen ilmetessä, resursointia arvioi olevan saatavilla vain viidennes (17 %) vastaajista.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja arviointi

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa ja sen arviointia koskevia kysymyksiä kysyttiin kaikilta ammattiryhmiltä hallintoa lukuun ottamatta. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa arvioitiin yleisimmin puolivuositain (40,5 %, n = 620). Kolmannes (31,1 %) vastaajista ilmoitti tuen toteutumista ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa arvioitavan viikoittain tai kuukausittain, kun noin kymmenen prosenttia (9,5 %) raportoi näitä arvioitavan harvemmin.

3.5.3 Ryhmäjärjestelyt ja avustajat

Ryhmäjärjestelyistä ja avustajista kysyttiin varhaiskasvatuksen hallinnon edustajilta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilta.

Avustaja lapsen tukena

Yli puolet vastaajista (56,9 %) toi esille, että varhaiskasvatuksessa voi olla lähinnä ryhmäkohtaisia avustajia, ja lähes yhtä moni vastaaja (52,3 %) ilmoitti **varhaiskasvatuksessa voi olla sekä ryhmä- että lapsikohtaisia avustajia**. Kymmenen prosenttia vastaajista kertoi avustajien olevan lapsen henkilökohtaisia avustajia. Noin prosentti vastaajista (0,8 %) raportoi, ettei avustaja ollut mahdollinen.

Suurin osa vastaajista (58,2 %) kertoi, **ettei perhepäivähoitoon voinut saada avustajaa**. Vain yhdeksän prosenttia kuvasi tämän olevan mahdollista. Kolmannes (32,8 %) vastaajista oli epätietoinen siitä, oliko perhepäivähoitoon mahdollista saada avustaja.

Vastaajilta kysyttiin **avustajien koulutusvaatimuksista**. Vastaajista valtaosa (61,9 %) raportoi, että avustajalta edellytetään koulutusta, kun liki kolmannes (28,8 %) ilmoitti, ettei koulutusta vaadittu. Vähemmistö (9,2 %) kertoi, ettei tiennyt avustajien koulutuskriteereistä.

Vastaajilta kysyttiin avoimella kysymyksellä tarkemmin **avustajan koulutusta koskevia näkemyksiä**. Valtaosassa vastauksista (93 mainintaa) painottui lähihoitajan koulutus. Myös koulunkäynninohjaajan (56 mainintaa), lastenhoitajan, lastenohjaajan tai erityisohjaajan koulutukset (52 mainintaa) sekä perhepäivähoitajakoulutus (19 mainintaa) mainittiin. Vastaajat pitivät yleisesti tärkeänä, että avustajan ammatillisessa koulutuksessa on paneuduttu lasten hoitoon ja kasvatukseen. Osassa vastauksia (21) kuitenkin mainittiin, ettei avustaja tarvitse koulutusta. Vastaajat toivat esille myös koulutettujen avustajien saatavuusongelmat.

Ryhmäjärjestelyt lapsen tuen toteuttamiseksi

Vastaajilta pyydettiin näkemyksiä erilaisista ryhmäjärjestelyistä. Lähes kaikki vastaajat (99,6 %) arvioivat, että tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatus oli järjestettävissä ns. tavallisessa päiväkotiryhmässä. Myös perhepäivähoidossa arvioitiin voitavan järjestää tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatus (65 %). Pienennetyssä ryhmässä tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatus oli toteutettavissa yli puolen arvion (52,3 %) mukaan. Kolmasosa vastaajista (31,5 %) arvioi, että varhaiskasvatus on järjestettävissä myös integroiduissa erityisryhmissä ja 15,4 prosenttia raportoi erityisryhmän olevan mahdollinen. Avoimessa varhaiskasvatuksessa (26,9 %) tai muualla (5,4 %) tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatuksen toteuttaminen arvioitiin mahdolliseksi harvemmin.

Avoimella kysymyksellä selvitettiin, millaisia ryhmiä varhaiskasvatuksessa on tarjolla. Vastauksissa painoutuivat kuvaukset siitä, ettei erityisryhmiä yleensä ollut saatavilla. Vastauksista käy ilmi, että erilaisia erityisryhmiä oli viime vuosina usein lakkautettu. Ryhmien lakkauttaminen liitettiin toisinaan inklusioperiaatteeseen.

Ei ole (erityisryhmiä), kaikki on lakkautettu useampi vuosi sitten. Tämä on sääli, sillä on lapsia, jotka hyötyisivät intensiivisestä ja kokoaikaisesta tuesta pienemmässä ryhmässä. Isoihin ryhmiin on lähes mahdotonta järjestää vastaavaa tukea.

Erityisiä erityisryhmiä tai integroituja ryhmiä ei ole vaan inklusioperiaatteiden mukaisesti tukea annetaan lapselle siinä omassa varhaiskasvatusryhmässä siinä laajuudessa kuin sitä tarvitaan.

Silloin kun erityisryhmiä oli saatavilla, niiden kokoonpanot vaihtelivat suuresti. Erityisryhmät oli vastaajien mukaan tarkoitettu vain lapsille, joiden tarvitsema tuki oli vaa-
tivaa, kuten monivammaisuutta, sosiaalisemotionaalisen kehityksen haasteita tai

kehitysvammaisuutta. Varhaiskasvatuksen ryhmissä oli eroja eri tahoilla. Myös lapsen ikä nousi vastauksissa esille ja erityisryhmät esitettiin mahdollisina erityisesti yli kolmevuotiaille, joskus vain 5–6 -vuotiaille lapsille. Erityisryhmien kuvattiin sijaitsevan tyypillisesti tavallisissa päiväkodeissa. Vastauksissa kuvattiin myös henkilöstön saatavuusongelmia erityisryhmiin.

Monivammaisten lasten erityisryhmä; 6 lasta, henkilökunta 5 (veo, kehitysvammaohjaaja, 2 x kehitysvammahoitaja ja erityisavustaja).

Ainoastaan vaikeimmin kehitysvammaisten lasten ryhmät.

Uutena juuri lokakuussa aloittanut sos.- ja tunne-elämältään haastavien lasten erityisryhmä, joka on tarkoitettu lähinnä 5–6-vuotiaille.

Kaikki erityisryhmiksi mielletyt ryhmät eivät olleet varsinaisia integroituja erityisryhmiä tai erityisryhmiä, jos erityisryhmän kriteerinä on, että niissä työskentelee varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Kaupungissa on useita integroituja ryhmiä, joissa on 14 lasta (6 tuen tarvitsijaa ja 8 vertaisikäkaveria), henkilökuntaa on neljä aikuista: 2 vaka-opettajaa, lastenhoitaja ja avustaja. Tässäkin todellisuus on osittain huonompi eli kahta opettajaa ei aina saada kaikkiin näihin ryhmiin.

Vastaajat kuvasivat myös pienennettyjä ryhmiä, joissa työskenteli erityisopettaja ja joita kutsuttiin usein integroiduksi erityisryhmiksi. Näissä ryhmissä oli erilaisia ammattilaisia ja enemmän henkilökuntaa sekä pienempi määrä lapsia. Näitä ryhmiä perustettiin usein tarpeen mukaan.

Ainoastaan integroitua ryhmää muistuttava ryhmä, jossa työskentelee veo, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, kaksi erityisavustajaa. Tämä ryhmä on esiopetusikäisille. Alle esiopetusikäisille ei ole.

Meillä oli kaksi pienryhmää josta toinen purettiin säästöjen myötä. Tällä hetkellä meillä on yksi pienryhmä jossa sosionomi, kaksi lastenhoitajaa ja avustaja resurssi alueellani. Ryhmässä on 12–13 lasta ja viidellä heistä ihan erityinen tuki (voi olla tehostettukin). Ryhmäkooste vaihtelee vuosittain mutta on meidän vahvin tuen muoto. Paikat alueella vahvaa tukea tarvitseville lapsille. Yksi opettaja ei ryhmässä riitä (hän toimii myös vara-johtajana) Siihen tarvittaisiin toinen opettaja työpariksi tai ihan erityisopettaja, muttei sitä ole saatu.

Kunnassamme on pienryhmä, joka on pääsääntöisesti tarkoitettu pidennetyn oppivelvollisuuden lapsille, eli sinne voi päästä, kun siirrytään oppivelvollisuuden piiriin. Varhennettu esiopetus eli 5-vuotiaana aloitettu esiopetus toteutetaan pääsääntöisesti päiväkotiryhmissä.

Muutamassa yksikössä on pienennetty ryhmä, jossa veo työskentelee pääosan työajastaan. Pienennetty ryhmä on mahdollista perustaa koko yksikön lapsimäärästä riippuen (=jos on paljon lapsia, pienennettyä ryhmää ei ole mahdollista perustaa, vaan kaikki ryhmät ovat ns. tavanomaisia lapsiryhmiä).

Erityisryhmään pääsemisen kriteerit

Vastaajilta (n = 262) tiedusteltiin erityisryhmiin pääsemisen kriteerejä. Kriteerit on koottu taulukkoon 5 vastaajien mainintojen määrinä. Vastaajien mukaan erityisryhmään pääsy edellyttää yleisimmin asiantuntijalausuntoa ja diagnosoitua syytä sekä moniammatillisen työryhmän päätöstä. Vastauksissa korostuivat monivammaisille lapsille suunnatut erityisryhmät.

Taulukko 5. Erityisryhmäsijoituksen perusteet erityisryhmätyypeittäin.

Perusteet erityisryhmäsijoitukselle	Millaisia erityisryhmiä perustelut koskevat?	n
Asiantuntijalausunnot ja diagnoosit	integroidut erityisryhmät, monivammaisten lasten ryhmät, erityisryhmät, pienennetyt ryhmät	32
Moniammatillinen päätös	monivammaisten lasten ryhmät, integroidut erityisryhmät, pienennetyt ryhmät, erityisryhmät	30
Varhaiskasvatuksen erityisopettajan suositus	integroidut erityisryhmät, pienennetyt ryhmät	27
Havaitun tuen tarve yleensä	integroidut erityisryhmät, pienennetyt ryhmät	20
Vaikeavammaisuus	monivammaisten lasten ryhmät	7
Lähipäiväkodin tuki eri riitä	monivammaisten lasten ryhmät, pienennetyt ryhmät, integroidut ryhmät	5
Vanhempien täytyy hakea ryhmään	integroidut erityisryhmät, monivammaisten lasten ryhmät, pienennetyt ryhmät	5

Avoimissa vastauksissa tuotiin esiin ryhmään siirtymisen perustana olevia tuen tarpeita, prosesseja ja käytänteitä. Erilaisiin pienennettyihin, integroituihin tai varsinaisiin

erityisryhmiin pääseminen sisälsi useita erilaisia ehtoja, arvioita ja harkintaa, joiden pohjalta ratkaisut ryhmään pääsemisestä tehtiin, usein hyvin hitaastikin.

Lapsen tarvitsemaa tukea, osaamista ja apuvälineitä ei ole mahdollista järjestää riittävästi lähipäiväkodissa. Lapsen mahdollisesta taksimatkasta ei tule liian pitkä ja huoltajat ovat asiasta samaa mieltä, että esim. oma erityisavustaja lähipäiväkodissa ei tässä tapauksessa ole toimivin vaihtoehto. (monivammaisten ryhmä).

Vanhempien ja ryhmän henkilökunnan sekä veon kanssa käydään ensin keskustelut. Sen jälkeen perhe hakee paikkaa ja talvella hallinnon työntekijöitä sekä päiväkodin johtaja ja veo käyvät läpi kaikki hakeneet/ muista päiväkodeista ilmaistut tarpeet. (integroidut erityisryhmät).

3.5.4 Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja erityisopetus

Kyselyssä selvitettiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa ja erityisopetusta erityisopettajien itsensä kuvaamana. Vastauksia pyydettiin varhaiskasvatuksen erityisopettajilta ja osassa kysymyksiä hallinnon edustajilta. Yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa työskentelevien erityisopettajien määrä oli tässä kyselyssä hyvin pieni (n = 5) verrattuna julkisissa palveluissa työtään tekevien erityisopettajien määrään (n = 273). Yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien yksityisyyden suojaamiseksi tuloksia ei tässä tuloksen alaluvussa raportoida yksityisen ja julkisen varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemyksiä vertaillen.

Työnkuva

Vastanneista erityisopettajista suurin osa (71,1 %) työskenteli konsultoivana, laaja-alaisena tai alueellisena erityisopettajana. Ryhmässä toimivia erityisopettajia kyselyssä ilmoitti olevansa vajaa viidennes (19,1 %). Hieman yli kaksi prosenttia toimi koordinoivina varhaiskasvatuksen erityisopettajina ja 7,6 prosenttia oli yhdessä varhaiskasvatusyksikössä ilman omaa lapsiryhmää toimivia resurssierityisopettajia.

Alueiden koko ja lapsimäärä

Muilta kuin ryhmässä työskenteleviltä erityisopettajilta kysyttiin heidän alueidensa kokoa ja lapsimäärää. Kysymykseen vastanneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien (n = 200) vastuulla olevien varhaiskasvatuksen yksiköiden ja lapsiryhmien välinen etäisyys oli yleisimmin alle viisi kilometriä (30,6 %). Hieman yli neljäsosa (25,7 %) arvioi etäisyyden olevan viidestä kymmeneen kilometriin. Yli 12 prosentilla (12,6 %) etäisyys varhaiskasvatusyksiköiden välillä oli yli 30 kilometriä, yli kymmenellä prosentilla (10,9 %) 11–15 kilometriä

ja yli seitsemällä prosentilla (7,7 %) 16–20 kilometriä. Kuudella prosentilla tai hieman yli (6,6 %) etäisyydet vaihtelivat 21 kilometristä yli 30 kilometriin. Kokonaisuudessaan yli kymmenen kilometrin etäisyys eri yksiköiden/ryhmien välillä oli liki puolella vastaajista (43,8 %). Pisimmillään yksiköiden välinen etäisyys oli 220 kilometriä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat arvioivat vastauksissaan, **kuinka monen lapsen kehitystä ja oppimista koskevissa asioissa he olivat mukana**. Yleisin lapsimäärä oli 21–50 lasta (39,1 %). Liki kolmanneksella (27,2 %) lapsimäärä oli alle kymmenen ja lähes saman verran (24,6 %) arvioi lapsimäärän olevan 11–20. Pienellä osalla vastaajista lapsimäärä asettui 51–100 välille (7,2 %), ja parilla prosentilla (1,8 %) lapsimäärä ylitti sadan lapsen rajan. Suurin lapsimäärä oli 1230 lasta ja pienin ei yhtään.

Kun katsottiin erityisopettajan vastuulla olevien lasten määrää yleensä (ei ainoastaan tukea tarvitsevat lapset), havaittiin, että yli kolmasosalla (37,1 %) lasten määrä oli 200–499 lasta, reilulla neljänneksellä (27,3 %) 100–199, ja hieman yli viidesosalla (22,2 %) lapsimäärä oli alle 50 lasta. Kymmenisen prosenttia (9,8 %) ilmoitti vastuullaan olevan 50–99 lasta, pari prosenttia (2,2 %) 500–1 000 ja puolentoista prosentin (1,5 %) vastuulle kuului yli tuhat lasta. Vaihtelu lasten määrän osalta oli suuri (vaihteluväli 0–3 000). Sata lasta tai enemmän on vastuullaan 68,1 prosentilla varhaiskasvatuksen erityisopettajista. Vastauksissa painottuvat kuitenkin isojen kuntien käytänteet, koska niistä oli vastannut suhteessa eniten varhaiskasvatuksen erityisopettajia.

Taulukossa 6 on erityisopettajien ilmoittama varhaiskasvatusryhmien määrä, joita heidän työhönsä kuuluu. Kunnallisessa varhaiskasvatuksessa erityisopettajalla oli lapsiryhmiä keskimäärin 12, kun yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa ryhmiä oli 5.

Taulukko 6. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työn kohteena olevien lapsiryhmien määrä (muut kuin ryhmässä toimivat).

Varhaiskasvatuksen palvelumuoto	Keskiarvo	Mediaani	Vaihteluväli
Kunnalliset varhaiskasvatusryhmät	12	10	1–50
Yksityiset varhaiskasvatusryhmät	5	4	1–24

Erityisopettajan työtä ja työnkuvaa tutkittiin myös pyytämällä vastaajia kuvaamaan, minkä ikäisten lasten kanssa he pääasiallisesti työskentelivät. Suurin osa (82,3 %) erityisopettajista toimi sekä varhaiskasvatus- että esiopetusikäisten lasten kanssa. Erityisopettajista 14,8 prosenttia työskenteli vain varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa, ja vähemmistö (2,9 %) vain esiopetusikäisten parissa. Vastaajat arvioivat myös työajan ja -määrän

jakautumista varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisten lasten kesken. Varhaiskasvatusikäisten lasten parissa kuluvan ajan ja työn määrän keskiarvo oli 55 prosenttia (keskihajonta 18 %), ja esiopetusikäisten lasten keskiarvo 44 prosenttia (keskihajonta 19 %).

Lisäksi kyselyssä tarkasteltiin varhaiskasvatuksen asiakasperheiden kielitaustaa. Vastaajista liki puolet (45,6 %) ilmoitti asiakasperheiden edustavan 1–4 kieltä ja liki sama määrä (42,4 %) raportoi kieliä olevan 6–10. Hieman yli kuudella prosentilla (6,3 %) kieliä oli 11–15, yli kolmella prosentilla (3,3 %) enemmän kuin 20 ja liki kolmella prosentilla (2,6 %) 16–20.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrä ja kelpoisuus

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrästä kysyttiin hallinnon edustajilta ja erityisopettajilta. **Varhaiskasvatuksen järjestäjän alaisuudessa työskentelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrässä oli suurta vaihtelua** (1–190 / varhaiskasvatuksen järjestäjä). Yleisimmin varhaiskasvatuksen järjestäjällä oli palveluksessaan alle 20 erityisopettajaa (74,2 % vastaajista). Vastaajista 15,5 prosenttia arvioi järjestäjän alaisuudessa toimivan enemmän kuin 40 erityisopettajaa, ja 10,3 prosenttia vastaajista arvioi varhaiskasvatuksen erityisopettajia olevan 20–39. Vastaajista 12,4 % toimi varhaiskasvatuksen järjestäjän alaisuudessa ainoana varhaiskasvatuksen erityisopettajana.

Erityisopettajien määrää tarkasteltiin myös eri kokoisten kuntien osalta. Enemmän kuin 40 erityisopettajaa oli vain suurissa, kaupunkimaisissa kunnissa ja alle 20 erityisopettajaa pienissä kunnissa. Kuitenkin erityisesti niiden kuntien keskuudessa, joissa erityisopettajia oli 20–39, kuntien kesken oli suurta vaihtelua siinä, millainen erityisopettajan työpanos niissä on käytettävissä suhteessa kunnan kokoon. Vastaajat, jotka olivat vastanneet, että kunnassa työskentelee 20–39 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa edustivat hyvin eri kokoisia kuntia isoista kaupungeista pienempiin, taajamamaisiin kuntiin.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrää koskevia tuloksia tulkittaessa on huomiotava, että kysymykset on kysytty paitsi hallinnosta, myös erityisopettajilta itseltään. Erityisopettajien painottuessa kyselyvastaajissa on luonnollista, että kukaan vastaaja ei esimerkiksi vastannut, että kunnassa ei työskentelisi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Osa vastaajista (erityisesti yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevät erityisopettajat) kertoi avoimessa palautteessa, että he työskentelevät erityisopettajina usean kunnan alueella, mutta tätä ei kyselyssä systemaattisesti kysytty kaikilta vastaajilta.

Kyselyyn vastanneilta erityisopettajilta kysyttiin heidän koulutustaustaansa. Vastanneista varhaiskasvatuksen erityisopettajista 93,5 prosenttia ilmoitti, että he ovat suorittaneet sekä erityisopettajaopinnot että varhaiskasvatuksen opettajan tai jonkun aiemmin lastentarhanopettajan kelpoisuuden antaneen tutkinnon. Lisäksi 19,8 prosenttia vastaajista oli kasvatustieteen maistereita. Vastaajista 4,6 prosentilla oli varhaiskasvatuksen

opettajan tai sosionomin kelpoisuus, mutta ei erityisopettajan koulutusta. Yksittäiset vastaajat ilmoittivat koulutustaustakseen esimerkiksi lähihoitajan koulutuksen tai kertoivat, ettei heillä ole mitään kasvatusalan koulutusta.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat arvioivat myös **erityisopettajana toimivien kelpoisuutta** sen varhaiskasvatuksen järjestäjän piirissä, jossa he itse toimivat. Suurin osa vastaajista (74,9 %) arvioi, että kaikista varhaiskasvatuksen järjestäjän alaisuudessa työskentelevistä erityisopettajista kelpoisia olisi 75–100 prosenttia (keskiarvo 85 %, vaihtelu 0–100 %). Neljännes vastaajista (22,1 %) arvioi kelpoisten osuudeksi 50–75 prosenttia. Pieni osa vastaajista arvioi kelpoisia olevan 25–50 prosenttia (2,5 %) tai alle 25 prosenttia (0,5 %). Kun edeltävät tiedot vastaajien koulutustaustoista ja arvioista varhaiskasvatuksen erityisopettajien kelpoisuudesta yleensä yhdistää, voidaan todeta, että **kyselyyn on valikoitunut vastaamaan todennäköisesti keskimääräistä enemmän tehtäviinsä kelpoisia** varhaiskasvatuksen erityisopettajia.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien riittävyys

Varhaiskasvatuksen erityisopettajilta kysyttiin heidän näkemystään erityisopettajien riittävyydestä. Enemmistö (59,4 %) varhaiskasvatuksen erityisopettajista piti erityisopettajien määrää nykyisellään riittämättömänä ja 40,6 prosenttia riittävänä.

Vastaajat perustelivat avoimeen kommenttikenttään näkemystään erityisopettajien määrän riittämättömyydestä. **Keskeisenä perusteena erityisopettajien määrän riittämättömyydelle oli lapsimäärän suuruus suhteessa erityisopettajien määrään.** Tukea tarvitsevia lapsia oli paljon. Myös kelpoisten varhaiskasvatuksen erityisopettajien saatavuusongelmat nousivat vastauksissa esiin.

Lapsimäärä/veo on liian suuri, vain tuntemalla lapset voi oikeasti vaikuttaa.

Esim. konsultoivien lapsimäärä on yli 700 lasta / opettaja.

Kunnassa kolme tointa, mutta yhtä ei ole saatu täytettyä (ei hakijoita).

Vastaajat kuvasivat, että heillä saattoi olla jopa yli 1 000 lasta, joiden asioissa he konsultoivat. Kun lapsimäärä oli suuri, vastaaja ei pysty enää tuntemaan kaikkia lapsia hyvin eikä näin ollen pysty vaikuttamaan lasten kehitykseen ja oppimiseen sekä tuen toteuttamiseen siten kuin olisi tarve. Liian suuret työskentelyalueet hankaloittivat vastaajien mukaan ajan riittämistä kaikille lapsille, kun yksiköiden välisiin siirtymiin menee kohtuuttoman paljon aikaa laajan kunnan sisällä.

Veoilla, jotka eivät ole ryhmässä on isot alueet, useampi päiväkotiki ja pph-paikka. Eli lapsia on iso määrä. Ei ehdi käydä tarpeeksi usein ryhmässä ja paneutua riittävästi tukea tarvitsevien lasten ja perheiden asioihin.

Erityisopettajien riittämättömyydestä johtuen vastaajat kuvasivat, että heillä ei ole mahdollisuutta olla läsnä lapsiryhmissä antaen erityisopetusta, mallintaen lapsen tukemisen käytänteitä tai yhteisopettajuutta.

Lisätukea tarvitsevien lasten määrä on suuri; vaikka varhaisesta puuttumisesta puhutaan paljon, joudumme rajaamaan työtämme painottuen isompiin lapsiin (pienemmille enemmän konsultoiden). Toinen veoistamme on ryhmässä kiinni 3–4 pv /vko eskariajan, ja itse olen kaksi päivää viikossa eskariajan. Kuntamme on pinta-alaltaan iso, joten itsellään (kun kierrän) menee aikaa myös siirtymiin. Työn kehittämispuoli ja uusien yhteistyökuvioiden luominen jää liian vähälle. Veoja tarvittaisiin enemmän juuri ryhmiin (yhteisopettajuus). Meille on palkattu kolmas veo, mutta hän on vielä äitiyslomalla. Neljäs veo olisi lupa palkata, mutta mistään ei saa koulutettua henkilökuntaa, edes vakaopettajia.

Erityisopettajat kuvasivat myös, että iso osa heidän työajastaan kului erilaisissa lasten palaverissa. Liian ison työmäärän vuoksi erityisesti kaikkein nuorimpien lasten oikeus erityisopettajan palveluihin ei vastaajien mukaan toteutunut. Samoin oman työn kehittäminen jäi vähemmälle.

Kunnassani on kyllä kohtalainen määrä varhaiskasvatuksen erityisopettajia, mutta siihen ydintyöhön jää kovin vähän aikaa. Työajasta iso osa menee vasu-, leops-, ped.arvio ja -selvitys sekä hojks-palaveriin.

Vastaajilla oli myös pelko työmäärän kasvusta tulevaisuudessa. Tärkeimpänä yksittäisenä tekijänä vastaajat kuvasivat, että yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden määrän kasvu tuotti lisätyötä julkisissa palveluissa työskenteleville varhaiskasvatuksen erityisopettajille.

Erityisopettajien välinen työnjako ja vastuut

Kyselyssä pyydettiin tarkastelemaan myös erityisopettajien välistä työnjakoa, mikäli heitä oli saman palveluntuottajan alaisuudessa useampia. Kysymykseen vastanneista erityisopettajista muut kuin ryhmässä toimivat, (n = 175) noin puolet kuvasivat **tehtävien olevan hyvin samankaltaisia jokaisella erityisopettajalla**. Työnjako ryhmien tai yksiköiden välillä tehtiin lähinnä alueellisin perustein. Myös lapsimäärä saattoi olla perusteena työnjaolle työntekijöiden välillä. Osassa vastauksissa todettiin, että alueperusteisesti tehty työnjako ei toiminut joustavasti eikä lasten tarpeita vastaavasti, jolloin osalle erityisopettajista saattoi kertyä suuri määrä tukea tarvitsevia lapsia, kun toisella oli helpommin hallittavissa oleva määrä. Toinen puoli vastaajista kuvasi, että alueen **erityisopettajien työ jakaantui**

eri tavoin tietyissä erityisopettajan työtehtävissä työskentelevillä. Alueella voi toimia koordinoivia tai konsultoivia erityisopettajia, joilla oli vastuullaan useita ryhmiä. Lisäksi alueella oli erityisryhmissä työskenteleviä erityisopettajia, jotka työskentelivät kokoaikaisesti tietyssä tukea tarvitsevien lasten ryhmässä. Joillakin erityisopettajilla voi myös olla esimiehen rooli, jolloin he toimivat alueen erityisopettajien esimiehenä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työ yksityisten palveluntuottajien kanssa

Muilta kuin ryhmässä toimivilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta kysyttiin yhteistyöstä yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työ yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden tuottajien kanssa oli vaihtelevaa. Toisessa ääripäässä yhteistyötä yksityisen palveluntuottajan varhaiskasvatusyksiköissä ja ryhmissä kuvattiin aivan samanlaiseksi kuin julkisen palvelun työyhteisöissäkin. Toisessa ääripäässä varhaiskasvatuksen erityisopettajat eivät tehneet yhteistyötä yksityisen palveluntuottajan kanssa ollenkaan tai yhteistyö oli vain konsultaatiota yksittäisiä kertoja vuodessa. Yhteistyö sisälsi tyypillisimmin juuri konsultointia, mutta toisinaan myös lapsille annettavaa opetusta. Erityisopettajan vastuulle kuului usein myös korotetun palvelusetelin anomien tai anomisessa auttaminen. Korotetulla palvelusetelillä annettavan tuen toteutumisen arvioinnista tai valvonnasta erityisopettajat sen sijaan eivät kirjoittaneet.

Käyn kolme kertaa toimintakaudessa kartoittamassa tuen tarpeen lapset (valmiit lomakkeet, jotka he täyttävät ennen käyntiäni) ja annan konsultaation.

Valtaosaltaan painopiste on henkilöstön osaamisen ja tietotaidon vahvistamisessa. Paljon joudun myös arvioimaan/nostamaan keskusteluun ulkoisia tekijöitä, kuten henkilöstön riittävyyttä, koulutustasoa, työtehtäviä, ruokailuun ja siivoukseen liittyviä asioita.

Kuvauksissa ilmeni usein paikalliseen sopimukseen tai ohjeistoon perustuva työskentely, jossa erityisopettajan työstä ja työmäärästä oli sovittu: tietyt asiat oli kirjattu esimerkiksi palvelusetelikäsikirjaan tai -sääntökirjaan. Erityisopettajan työn osuus määräytyi esimerkiksi ostopalvelusopimuksen kautta. Oli harvinaista, että erityisopettajan työn kustannusten kattamisesta kirjoitettiin. Yksittäiset vastaajat kuvasivat kuitenkin sopimuksia, joiden mukaan yksityinen varhaiskasvatus ostaa erityisopettajan palvelut.

Työtäni ohjaa kaupungin ja yksityisen päiväkotihoidon palvelusetelikäsikirja. Työhöni kuuluu korotetun palvelusetelin määrittäminen tukea tarvitsevalle lapselle, henkilöstön ohjaus varhaiserityiskasvatustyöhön, henkilöstön konsultointi, monialaisten verkostojen kokoaminen tukea tarvitsevan lapsen ympärille, lapsiryhmien havainnointi ja tukea tarvitsevien esikoululaisten kouluunsiirtopalavereista huolehtiminen.

Teen yhteistyötä yhden yksityisen varhaiskasvatusyksikön kanssa. He ostavat veon palveluita tarpeen mukaan.

Vastaajat kuvasivat myös yksityiseen varhaiskasvatukseen kohdistuvan työn jakautumista erityisopettajien välillä. Tyypillistä oli, että yksityisen varhaiskasvatuksen konsultointi tapahtui joko yhden, tähän tehtävään osoitetun varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimesta tai siten, että kaikilla varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli yksityiseen varhaiskasvatukseen liittyviä vastuuta. Joissain vastauksissa viitattiin vasta käynnistytävään yhteistyöhön tai epäselvyyteen yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Myös isojen kuntien ennalta määritellyt käytännöt ja pienten kuntien tilannekohtaisemmat toimintatavat tulivat vastauksissa usein esiin.

Yhteistyö yksityisten kanssa on vasta muodostumassa ja on edelleen epäselvää, kenelle yksityisen konsultointi kuuluu. Todennäköisesti tämäkin on pienessä kunnassa asia, joka sovitaan tapauskohtaisesti. Toisin sanoen, jos yksityisestä otetaan yhteyttä, katsomme yhdessä veojen työtilanteen, ja konsultoinnin hoitaa se, jolle se sopii aikataulullisesti ja työmäärän puolesta parhaiten. Toiveissa olisi, että myös yksityisille voisimme järjestää esim. yleisen tuen vahvistamisen koulutuksia tms.

Useat vastaajat toivat esille, että mikäli lapselle todetaan mittavampi tuen tarve, suositellaan siirtymistä kunnallisen varhaiskasvatuksen piiriin.

Erityisopetus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen erityisopettajilta kysyttiin, oliko työkunnassa tai varhaiskasvatuspalvelujen järjestäjän piirissä määritelty lapsen oikeutta erityisopetukseen varhaiskasvatuksessa. Suurin osa (60,9 %) vastaajista ilmoitti lapsen oikeuden määritellyn, kun liki kolmannes (27,2 %) totesi, ettei oikeutta ollut määritelty. Osalla (11,9 %) ei ollut tietoa asiasta. Vastaajia pyydettiin kuvailemaan tarkemmin avoimella kysymyksellä lapsen oikeutta erityisopetukseen ja sitä, mitä erityisopetus tarkoittaa. Vastauksissa painottuivat valtaosin yleiset lapsen tarvitsemaan tukeen liittyvät asiat, sillä vain muutamassa vastauksessa osa-aikainen erityisopetus kytkettiin erityisopettajan tehtäviin. Erityisopetusta määriteltiin usein myös varhaiskasvatuksen järjestämisen paikan kautta kuvaten, että lapsi on erityisryhmässä tai integroidussa erityisryhmässä, jossa on erityisopettaja.

Erityisopetus voi pitää sisällään laaja-alaisen erityisopettajan palvelut (lapsi saa keskimääräistä enemmän tukea), lapsi voi olla integroidussa erityisryhmässä (lapsi saa vahvaa tukea) tai konsultoivan erityisopettajan palvelun piirissä, jolloin lapsi saa harvemmin erityisopettajan tuen.

Erityisopetuksessa huomioidaan oppimisympäristö, rakenteelliset ratkaisut, pedagogiset keinot konsultoiden, mallittaen ja/tai itse toteuttaen.

Vain muutamassa vastauksessa osa-aikainen erityisopetus esitettiin nimenomaan opetuksena, joka kytkettiin erityisopettajan tehtäviin ja joka pohjaa erityispedagogiseen osaamiseen.

Om barnet har en diagnos eller ett utlåtande har det rätt till specialundervisning men även specialläraren inom småbarnspedagogiken kan avgöra när barnet är i behov av specialundervisning. Med föräldrarnas samtycke utarbetas en plan för barnet och arbetet påbörjas. Personalen i barngruppen får handledning av specialläraren och utvärdering görs en gång per termin. I praktiken kan specialundervisningen bestå av individuell undervisning av specialläraren eller av läraren under handledning av specialläraren. Undervisningen kan också ges i liten grupp.

Suomi/Ruotsi toisena kielenä -opetus

Kyselyssä selvitettiin myös erillisten suomi tai ruotsi toisena kielenä (S2/R2) -opettajien määrää sen varhaiskasvatuksen järjestäjän piirissä, jonka alaisuudessa erityisopettaja toimi. Kolmannes (30,7 %) vastanneista erityisopettajista ilmoitti erillisiä S2/R2 -opettajia toimivan varhaiskasvatuspalveluissa, kun enemmistö (65,3 %) raportoi, ettei heitä ollut varhaiskasvatuksen järjestäjän palveluksessa. Neljä prosenttia vastaajista ei tiennyt S2/R2 -opettajien työskentelystä. Ne vastaajat, jotka ilmoittivat S2/R2 -opettajia olevan kunnan palveluksessa, edustivat tyypillisesti isoja kuntia.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajilta kysyttiin, kuuluiko heidän työtehtäviinsä S2/R2 -opetusta. Vastanneista varhaiskasvatuksen erityisopettajista valtaosan (67,3 %) tehtäviin ei kuulunut S2/R2 -opetus. Kolmasosalla (31,7 %) se sen sijaan kuului, ja prosentin verran (1,1 %) oli niitä, jotka eivät olleet varmoja siitä, kuuluiko tämä heidän tehtäviinsä.

3.5.5 Monialainen yhteistyö ja monialaiset tiimit

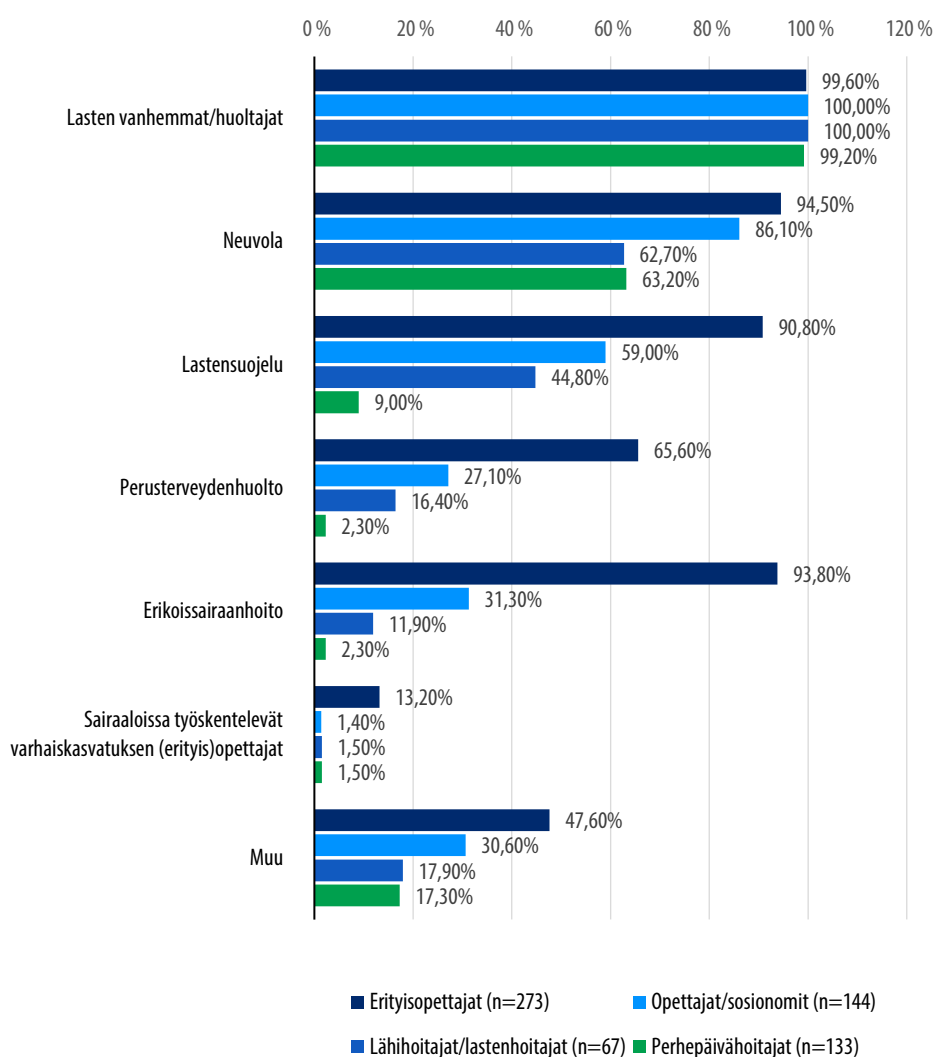
Monialaista yhteistyötä ja monialaisia tiimejä koskevia kysymyksiä kysyttiin hallinnon edustajilta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilta.

Monialainen yhteistyö

Monialaista yhteistyötä koskeviin kysymyksiin vastasivat kaikki kyselyn kohderyhmät. Kuvioista 2 ilmenevät vastaajien ilmoittamat yhteistyötahot. Keskeisimpiä yhteistyötahoja olivat lasten vanhemmat (99,7 %) ja neuvola (82,7 %). Lastensuojelu (62,6 %),

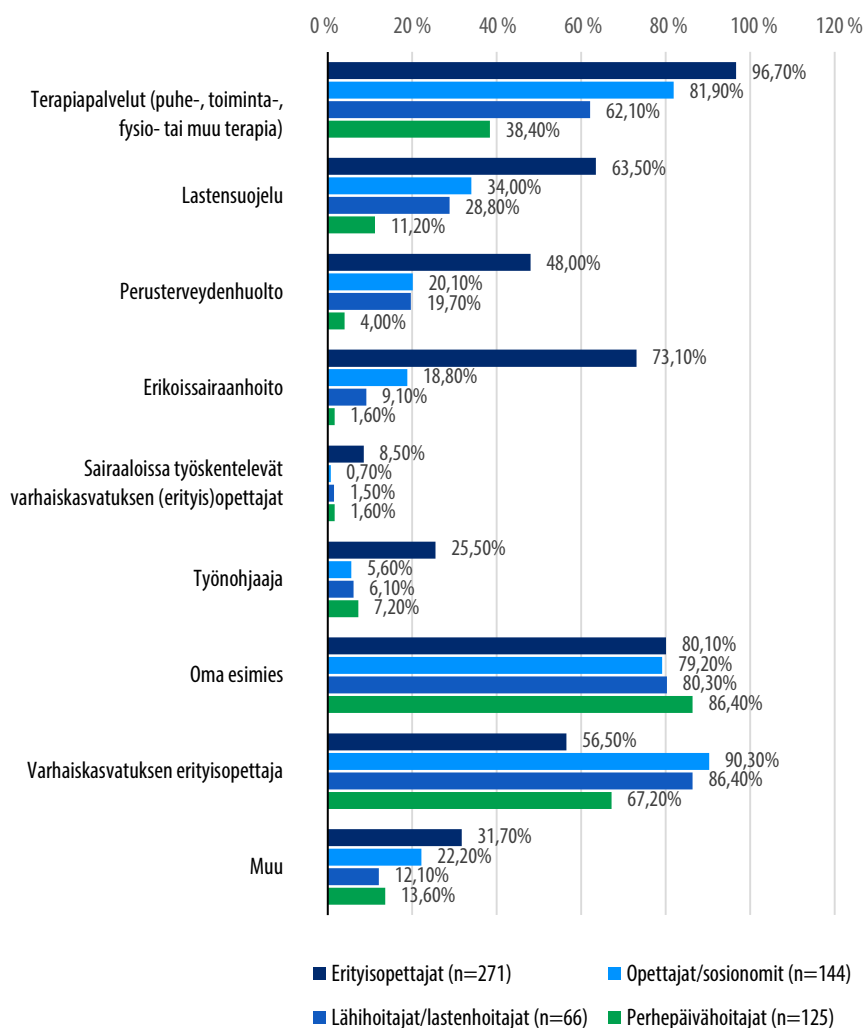
erikoissairaanhoidon (49,2 %) ja perusterveydenhuolto (37,5 %) olivat myös useiden vastaajien yhteistyökumppaneita. Vain harva vastaaja teki yhteistyötä sairaalassa työskentelevän varhaiskasvatuksen opettajan tai erityisopettajan kanssa (6,2 %). Muina yhteistyötahoina (33 %) mainittiin tyypillisesti terapeutit ja esimerkiksi psykologi.

Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten monialaisen yhteistyön kumppanit ammattiryhmittäin.



Vastaajilta kysyttiin myös, keitä he saavat tukea ja/tai konsultaatiota omaan työhönsä. Tyypillisimmin tukea ja konsultaatiota saadaan omalta esimieheltä (79,8 %), lasten terapeuteilta (75,5 %) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalta (72 %) (ks. kuvio 3.). Muita tuki- ja konsultaatiotahoja olivat lastensuojelu (43,4 %), erikoissairaanhoido (37,4 %), perusterveydenhuolto (28,6 %), työnohjaaja (14,7 %) ja sairaaloissa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat tai erityisopettajat (4,1 %). Muissa tukea ja konsultaatiota tarjoavissa tahoissa mainittiin esimerkiksi psykologit, terapeutit, maahanmuuttajapalvelut sekä seurakunta.

Kuvio 3. Tahot, joilta varhaiskasvatuksen ammattilaiset saavat työhönsä konsultaatiota ja tukea ammattiryhmittäin.



Varhaiskasvatuksen monialaiset tiimit

Vastaajista yli puolet (58,2 %) vastasi, että varhaiskasvatuksen järjestäjällä on moniammatillinen tai monialainen tiimi, joka käsittelee lasten asioita yhteisöllisesti tai yksilökohtaisesti. Pieni osa vastaajista (6,2 %) ei tiennyt tiimin olemassa olosta.

Vastaajilta kysyttiin, **millainen tiimi oli**. Vastaukset vaihtelivat sen suhteen, olivatko tiimit koko kunnan, varhaiskasvatusalueen, yksikön vai yksittäisen päiväkodin alueella toimivia. Samoin vastaajat kuvasivat, että kunnassa voi kokoontua useita tiimejä. Osa tiimeistä on varhaiskasvatuksen organisoimia ja osa esimerkiksi terveydenhuollon. **Osassa kuntia sovelletaan oppilashuoltolain mallia yksilöllisestä ja yhteisöllisestä oppilashuollosta** siten, että kunnassa on kahdenlaisia tiimejä: yhteisöllisesti ja yksilökohtaisesti tuen asioita tarkastelevia. Tällöin on tyypillistä, että koko kunnan asioita käsitellään yhdessä eri asiantuntijoiden kanssa yhteisöllisesti ja yksittäisen lapsen asioita käsitellään tarvittaessa yksilökohtaisissa palaverissa. Yhteistyö neuvolan kanssa on yleistä. Yleisimmin **pysyvään, muutaman kerran vuodessa kokoontuvaan tiimiin kuuluivat aina tietyt ennalta määrätyt henkilöt** ja asiantuntijat. He kokoontuvat säännöllisesti esimerkiksi muutamia kertoja vuodessa tai kerran kuussa. Mukana on varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden lisäksi usein esimerkiksi puheterapeutti, toimintaterapeutti, sosiaalityöntekijä, kuraattori, terveydenhoitaja ja psykologi.

Mukana ovat veot, aluejohtajat, tarvittaessa PPH:n ohjaaja, terveydenhoitajat, psykologi, perhetyöntekijä, toimintaterapeutti ja sosiaalityöntekijä. Kokoontumiset kaksi syksyllä ja kaksi keväällä. Käsitellään lasten kuulumiset, mahdolliset tuen tarpeet ja suositukset pienryhmään siirtymisestä

Toisessa yleisessä käytänteessä **monialainen tiimi kootaan tarvittaessa** ja siihen kutsutaan ne asiantuntijat, joiden katsotaan kulloisessakin tilanteessa olevan hyödyksi lapsen kannalta. Näissä tapaamisissa yleensä myös vanhemmat ovat mukana.

Ydintiimissä on yleensä huoltajien lisäksi ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja ja yksikön varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Tarpeen mukaan (jos esimerkiksi pohditaan avustajatarvetta tms.) paikalla voi olla päiväkodin johtaja tai varhaiskasvatuksen päällikkö. Sitten lapsen kanssa mahdollisesti työskentelevät ammattilaiset esim. puheterapeutti, toimintaterapeutti, koulupsykologi, vammaispalvelut tai neurologisen osaston omahoitaja tms.

Kolmannen tiimin tyyppin muodostavat tilanteet, joissa **varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokoontuvat ilman monialaisen yhteistyön muita tahoja**. Näitä tiimejä kutsutaan joissain tapauksissa pedagogisiksi tiimeiksi.

Pedagoginen tiimi, johon kuuluvat varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja päiväkodinjohtaja, kokoontuu vähintään kaksi kertaa toimintakauden aikana (tukikartoituksen läpikäyminen), ja lisäksi aina tarvittaessa (pedagogisten arvioiden käsittely). Tiimissä voidaan tehdä sekä lapsi-, että ryhmäkohtaisia linjauksia tuen toteuttamisesta, lisäksi arvioidaan tehtyjä toimenpiteitä.

Yhteisöllisyys tiimin toiminnassa liittyi toisinaan myös muuhun kuin lapsen asioiden käsittelyyn, kuten esimerkiksi työyhteisön hyvinvointiin ja työssäjaksamiseen.

Yhteisölliseen [tiimiin] liittyy koko työyhteisö (vakan puolella olevat) ja siinä käsitellään työyhteisön hyvinvointia. Yksilölliseen [lapsen asioita koskevaan tiimiin] kutsutaan ne henkilöt, joille asia kuuluu. esim. vakapsykologi voi tulla jo Vasuun mukaan.

Jotkut vastaajat kuvasivat, että varsinaisia tukeen liittyviä tiimejä ei ollut, mutta esimerkiksi varhaiskasvatuksen johtamiseen ja hallinnointiin liittyen kokoontuva tiimi oli.

Kaupungissa on pedagoginen johtotiimi mutta siihen ei kuulu veoa. Varhaiserityiskasvatuksen asioita ei käsitellä yhdessä niin että kentältä olisi edustus mukana.

Yksityisen varhaiskasvatuksen osalta kuvattiin kahdenlaisia käytänteitä. Osa vastaajista kertoi, että kunta tarjosi heille kaikki vastaavat monialaisen yhteistyön palvelut ja tiimit kuin kunnallisessa varhaiskasvatuksessakin. Toisessa mallissa yksityisten osallistuminen erilaisiin tiimeihin ja monialaiseen yhteistyöhön oli usein huomattavasti suppeampaa.

Kunta tarjoaa yksityisille järjestäjille kaikki samat palvelut, joita heillä itselläänkin on käytännössä. Veo, neuvoloiden perhepalvelut, puheterapeutti, fysioterapeutit, toimintaterapeutit, kuraattori esiopetuksen hyvinvointiryhmässä, jonka kanssa on tapaaminen n. 4 kertaa vuodessa ja tietysti tarvittaessa sairaanhoitopiirin palvelut.

Vastaajilta kysyttiin **perusteita tiimien kokoonpanoille**. Tiimit olivat muodostuneet nykyisenlaisiksi useimmiten lasten tarpeiden perusteella, ja ne olivat olleet toiminnassa jo useampia vuosia. Moniammatillisuuden hyödyt nähtiin tärkeinä tiimin kokoonpanossa. Eri alojen asiantuntijat toivat osaamisensa lapsen parhaaksi ja yhdessä toimimalla lapsen liit-
tyvä informaatio kulki paremmin mukana kuin kaikkien toimiessa erikseen.

Tiimi rakentuu aina tapauskohtaisesti. Tällä hetkellä yksi esimerkki tiimistä, jossa on ryhmän opettaja, kunnan oma veo, kuulokeskuksen asiantuntija, sekä palveluntuottaja ja vanhemmat.

Jos käytäntö tiettyjen henkilöiden säännöllisestä kokoontumisesta oli ollut voimassa pitkään, ei aina ollut varmuutta siitä, miksi kyseiseen kokoonpanoon oli alun perin päädytty.

Vastauksissa kuvattiin myös, että päätös tiimin muodostamisesta oli tehty erästä vastaaja lainaten ”jossain ylempänä” tai kauan sitten, jolloin vastaajalla ei ollut tarkempaa tietoa, miksi tiimi kokoontuu tietyllä kokoonpanolla.

Juuret ovat niin kaukana, etten edes minä (yli kolmekymmentä vuotta kaupungissa toimineena!) tiedä lähtökohtia. Todennäköisesti haluttiin selkiyttää ja kehittää tutkimuksiin ohjausta.

En tarkkaan muista, mutta nämä muodostuivat muutamia vuosia sitten SOTE-uudistuksen kehittämisen alkuvaiheessa.

Vastaajat toivat vastauksissaan esiin tarvetta monialaisen yhteistyön ja tiimien tarkemmalle ohjeistamiselle valtakunnan tasolla.

Aikaisemmin kaupungissa toimi kuntoutustöryhmä, jossa varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat jäseninä. Tämä ryhmä muutettiin joitain vuosia sitten (syytä ei tiedossa) lääkinnälliseksi kuntoutustöryhmäksi ja varhaiskasvatuksen edustus jätettiin pois. Tämä muutos on pakottanut miettimään erilaisia vaihtoehtoja moniammatilliseen työhön toteuttamiseen ja ne painottuvat yksilökohtaiseen työhön. Tarve oppilashuoltotyöryhmän kaltaiselle moniammatilliselle tiimille varhaiskasvatuksen puolella on olemassa.

3.5.6 Vaativa tuki

Vaativan tuen käytänteitä ja toteutumista selvitettiin kyselyssä neljän kuvitteellisen tapausesimerkin kautta. Vastauksia pyydettiin varhaiskasvatuksen erityisopettajilta ja hallinnon edustajilta. Vastaajat ohjeistettiin seuraavalla tavalla:

Seuraavissa kysymyksissä kuvataan kuvitteellisia lapsia, joilla on vaativan erityisen tuen tarve. Kysymyksissä tarkastellaan sitä, miten heidän tarvitsemansa tuki järjestetään sen varhaiskasvatuspalvelujen järjestäjän piirissä, jossa työskentelet. Huomaathan, että kysymykset koskevat varhaiskasvatusta (alle esiopetusikäiset lapset, yleensä 0–6 v).

Neljä tapausesimerkkiä raportoidaan jokainen erikseen siten, että vastausten tyypilliset piirteet esitetään aineistolainauksin.

Lapsen impulsiivinen ja väkivaltainen käytös

Vastaajille esitetty kysymys:

Lapsi käyttäytyy impulsiivisesti ja väkivaltaisesti toisia ryhmän lapsia kohtaan. Lapsi tarvitsee jatkuvasti ohjausta, tukea ja valvontaa eikä pysty osallistumaan ryhmän toimintaan toisten lasten kanssa, tai hänellä on vakava sosiaalinen ja tunne-elämän vaikeus/häiriö. Lapsen ja perheen tarvitseman tuen järjestämiseksi tehdään yhteistyötä laajan yhteistyöverkoston kanssa, johon kuuluu lastensuojelun, lastenpsykiatrisen yksikön ja perheneuvolan toimijoita. Kuvaile, miten ja missä tämän lapsen tarvitsema tuki todennäköisesti järjestetään.

Vastaukset jakautuivat erityisryhmän, integroidun erityisryhmän ja yleisen varhaiskasvatuksen välillä. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittäminen mainittiin usein tavalliseen päiväkotiryhmään osallistumisen taustalla. Useat vastaajat mainitsivat erikseen, että muuta vaihtoehtoa ei ole kunnassa saatavilla. Oli myös hyvin tyypillistä, että mikäli lapsen tuen tarve ilmeni kesken toimikauden, ei lapsen ollut mahdollista saada riittäviä tukitoimia. Tuen resurssien tarkastelua vuosittain kuvasivat lukuisat vastaajat. Lapselle järjestettävä tuki oli tyypillisimmillään avustajan tukea ja erityisopettajan konsultoivaa tukea sekä erilaisia pedagogisia toimintatapoja. Pienempi lapsiryhmän koko mainittiin myös usein.

Monialaisen yhteistyön merkitys nousi vastauksissa esille vahvasti. Yksittäiset vastaajat nostivat neuvolan esiin yhteistyötahona, muuten kuvattiin vallitsevasti erilaisia paikallisia monialaisen yhteistyön tiimejä ja rakenteita, jotka vaikuttivat vakiintuneilta ja ennalta määritellyiltä. Osa vastaajista tosin totesi, että varhaiskasvatus jää yksin eikä monialaista tukea tahdo saada. Myös varhaiskasvatuksen sisäisiä osaamiseen liittyviä resursseja, kuten aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen tukemiseen erikoistuneita (esim. Avekki-koulutettuja) erityisopettajia ja neuropsykiatrisia (Nepsy) valmentajia ja opettajia kuvattiin. Yksittäiset vastaajat mainitsivat, että lapsen tuki järjestettäisiin tällaisessa tilanteessa erikoissairaanhoidossa esimerkiksi lastenpsykiatrisella osastolla. Osalla vastaajista oli tiedossaan myös hyvin selkeitä toimintamalleja aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kanssa toimimiseen kunnan ohjeiden pohjalta.

Vastaajat korostivat vanhemmuuden tuen merkitystä kuvatussa tilanteessa. Tuen keinoina mainittiin perhetyön pariin ohjaaminen ja tarvittaessa yhteydenotto lastensuojeluun. Myös yleistä vanhemmuuden tukea pidettiin tärkeänä.

Useat vastaajat arvioivat, että kuvatussa tilanteessa lapselle ei pystytä varhaiskasvatuksen vallitsevissa käytännöissä järjestämään sellaista tukea, että hän pystyisi olemaan osallinen ja oppimaan varhaiskasvatuksessa siten, että myös muilla ryhmän lapsilla olisi hyvä ja turvallinen olla ryhmässä. Kuvattua tilannetta ei kuitenkaan pidetty harvinaisena, vaan erilaisen käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteiden kuvattiin olevan yleisiä. Selkeät rakenteet

ja toimintatavat yhteistyössä koettiin usein puutteellisiksi. Lapsen ryhmässä työskentelevän henkilökunnan ammattitaidon, sitoutumisen ja kokeneisuuden korostaminen oli yleistä erityisesti silloin, kun kuvattiin, että rakenteellisen tuen muodot eivät olleet todennäköisesti mahdollisia tai riittäviä. Henkilökunnan lisäkoulutuksen ja konsultaation roolia korostettiin. Useat vastaajat kuvasivat, että lapsen kanssa tehtiin ryhmässä kaikki voitava.

Todennäköisesti lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen ns. "normaalissa" lapsiryhmässä. Lapselle järjestetään avustaja tai ryhmässä voi toimia ryhmäavustaja useamman lapsen tukena. Mikäli avustajaa ei ole mahdollista saada huomioidaan tuen tarve ryhmäkoon pienennyksenä. Käytännössä kuitenkin ryhmät ovat kaikesta huolimatta melko suuria. Kuvauksen mukaisessa tilanteessa uskon kuitenkin, että lapselle järjestetään varhaiserityisavustaja henkilökohtaisemman tuen mahdollistamiseksi. Tiivis yhteistyö verkoston kanssa.

Kesken vuoden pyrimme saamaan ryhmään ryhmäavustajan / lisähenkilökuntaa ryhmään, tämä ei aina voi toteutua, koska avustajat on sijoitettu jo ryhmiin. Avustajaresursseja tarkastellaan puolivuositain.

Yksityisessä varhaiskasvatuksessa vastaajat kuvasivat esimerkiksi korotettua palveluseteliä ja sillä hankittavaa avustajaa tuen toteutumisen muotona. Perhepäivähoidon osalta todettiin, että lapsi pyritään siirtämään päiväkotiin, jotta vastuu lapsen tukemisesta ja tilanteen kuormittavuus jakautuu useammalle henkilölle. Kuitenkin alle kolmevuotiaiden osalta tuen todettiin toteutuvan myös perhepäivähoidossa. Myös vuorohoidon tarve nostettiin esiin haastavana yhdistelmänä isojen tuen tarpeiden kanssa.

Perhepäivähoitajalle tällaisen lapsen sijoitusta ei tehdä, mikäli kuvatut haasteet ovat ennakkoon tiedossa. Jos tilanne tulee esiin vasta jo asiakassuhteen alettua toimitaan seuraavasti: Yhteistyössä huoltajien kanssa neuvottelua siitä, että lapsi saadaan siirtää päiväkotiin mahdollisimman pian, jossa hän saa tarvitsemaansa tukea pulmiinsa ja toisaalta perhepäivähoitajan työpanoksessa ei jää muut lapset vaille tarvitsemaansa hoitoa, kasvatusta ja opetusta.

Jos tuen tarve tunnistetaan lapsen jo aloitettua päiväkodissamme on tilanne hankala. Meillä ei ole tarjota rakenteellista eikä erityistä tukea. Kun tunnistamme tuen tarpeen, lähdemme keskustelemaan huolestamme perheen kanssa ja ohjaamaan perhettä kunnonlaiseen varhaiskasvatukseen, jossa tuen muodot ovat laajemmat. Prosessi on kuitenkin hidas. Nopeimmillaankin aikaa kuluu puoli vuotta, siitä kun tuen tarve on tunnistettu, usein prosessi kestää lyhyimmillään noin vuoden. Tuen tarpeen lapsille kaupungilla on 4 kk hakuaika. Tämän ajan lapsi on käytännössä ilman hänelle oikeutettua tukea.

Monivammaisuus

Vastaajille esitetty kysymys:

Monivammainen lapsi kommunikoi muulla kuin puheella. Lisäksi hän tarvitsee liikkumisen mahdollistamiseksi useita apuvälineitä kaikissa varhaiskasvatuksen päivittäisissä toiminnoissa. Lapsen osallistuminen ryhmän toimintaan edellyttää henkilökohtaista ohjausta ja avustamista. Kuvaile, miten ja missä tämän lapsen tarvitsema tuki todennäköisesti järjestetään.

Vastaukset tarkastelivat tuen järjestämistä vahvasti lapsen varhaiskasvatuspaikan kautta ja jakautuivat erityisryhmän, integroidun erityisryhmän ja yleisen varhaiskasvatuksen kuvamiseen. Lisäksi vastaajat kertoivat, että joillain pääosin isoilla paikkakunnilla oli saatavilla myös monivammaisten lasten erityisryhmiä. Pienten kuntien vastaajista osa kertoi, että lapselle ostetaan paikka ostopalveluna naapurikunnan tai -kaupungin erityisryhmästä. Erityisryhmään pääsemiseksi edellytetään usein lausuntoa tutkivilta tahoilta.

Tuki järjestetään lapsen omaan varhaiskasvatusryhmään. Mikäli lapsi ei vielä ole varhaiskasvatuksessa, paikan valinnassa huomioidaan jo lapsen tarpeet (sopivat tilat ja ryhmäkoko). Lapsella on avustajapalvelut tai muuten järjestetty henkilöstövahvuus siten, että henkilökohtainen ohjaaminen päivittäisissä tilanteissa mahdollistuu. Kommunikoinnin apuvälineisiin / keinoihin sekä muihin apuvälineisiin perehtyvät avustajan lisäksi muu henkilöstö ja pyritään siihen, että lapsen osallisuutta tuetaan vahvasti.

Lapsi tarvitsee henkilökohtaisen avustajan ja tarvittavat apuvälineet. Siirto/sijoitus pienryhmään, mikäli se on paikkojen osalta mahdollinen. Esteetön ympäristö joka tapauksessa. Konsultoiva veo on tiiviisti mukana suunnittelemassa lapsen avustamisen suunnitelmaa sekä erityisen tuen suunnitelmaa. Veo ohjeistaa käytännössä toimintatapoja henkilöstölle ja käy säännöllisesti. Mukana varmasti myös lapsen vammaan liittyviä muita ammattilaistahoja, jotka opastavat esim. kommunikaatiossa ja liikkumisessa.

Myös lapsen terapioiden järjestymisestä kirjoitettiin paljon. Yleensä terapian kuvattiin toteutuvan päiväkodissa tai lapsen kotona. Varhaiskasvatuksessa toteutuvat terapiat kuvattiin tärkeäksi perheen jaksamiselle ja lapsen päivän kokonaisuudelle. Muut yhteistyötahot olivat usein terveydenhuollon työntekijöitä, kuntoutusohjaajia ja vammaispalvelun työntekijöitä. Joissain tapauksissa monivammaisen lapsen hoito ja opetus kuvattiin järjestettäväksi esimerkiksi vammaispalveluiden kautta. Samoin jos lapsella oli fyysisiä sairauksia, saatettiin lapsen varhaiskasvatuksen järjestää kotona tai sairaalakoulussa. Myös erilaisia apuvälineisiin liittyviä tahoja, kuten Tikoteekki, mainittiin.

Monivammaisen lapsen varhaiskasvatuksen järjestämisen ja siihen liittyvä yhteistyön vakiintuneisuus vaihteli suuresti. Eräs vastaaja kuvasi, että ”nämä ratkaistaan hyvin

tapauskohtaisesti, mitään valmista mallia ei ole”. Toisaalta osassa vastauksia kuvattiin hyvin vakiintuneita ja hyväksi koettuja yhteistyön rakenteita ja verkostoja. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan kuvattiin esimerkiksi saavan konsultaatiota erikoissairaanhoidosta ja lapsen kuntoutukseen osallistuvilta ammattilaisilta. Vahva yhteistyö vanhempien kanssa mainittiin vastauksissa satunnaisesti. Yksittäiset vastaajat kertoivat vanhempien kanssa sovittavan myös siitä, miten lapsen tilanteesta kerrotaan muulle ryhmälle ja muille vanhemmille.

Avustajan rooli nousi vastauksissa tärkeäksi. Osa vastaajista kuvasi monivammaisuuden olevan käytännössä ainoa syy, jolla lapsi voi saada henkilökohtaisen avustajan varhaiskasvatuksessa. Muuten avustajat olivat ryhmäavustajia. Useat vastaajat kuitenkin kuvasivat myös, ettei avustaja ollut missään tapauksessa mahdollinen tai että lapsen vaativa tuki tarkoitti avustajan poisotamista joltain toiselta lapselta. Myös resurssien jaon ennalta määrätty aikataulu ja resurssien rajallisuus mainittiin tuen järjestämistä haastavaksi tekijäksi erityisesti silloin, kun lapsi tarvitsi rakenteellista tukea, kuten avustajan, kesken vuotta.

Omassa päiväkodissa omassa ryhmässä. Avustaja todennäköisesti järjestyy myös kesken vuoden, mutta silloin resurssi otetaan pois jostain muualta. Veon käyntejä lisätään sen verran kun pystytään. Pedagogisia keinoja mietitään moniammatillisesti. Tehdään yhteistyötä hoitotahon kanssa.

Tilojen saavutettavuudesta mainittiin harvoin. Saavutettavuuden kuvauksista ilmeni usein, että pieni, vanha päiväkotikoti ei vastannut lapsen tarpeisiin. Toisaalta osa vastaajista kertoi, että kunnassa oli rakennettu esteetön päiväkotikoti. Lapsen varhaiskasvatuksen järjestämisen kuvattiin tyypillisimmin olevan hoidollisten tarpeiden huomioimista.

Käytännössä ryhmän kaikilla aikuisilla (opettajat, hoitajat) ei ole välttämättä osaamista monivammaisen lapsen hoidosta ja opetuksesta. Myöskään varhaiskasvatuksen erityisopettajalla osaamista ei välttämättä ole monivammaisen lapsen tukemisessa. Usein lapset hyötyisivät mielestäni enemmän vammaispalveluiden järjestämästä yksilöllisestä hoidosta kuin isossa lapsiryhmässä olemisesta. Usein monivammaiset lapset tarvitsevat myös erikoissairaanhoidollista tukea ja hoitoa (esim. nenämahaletku-ruokinta). Kaupungissa tämä kuitenkin huomioidaan pääsääntöisesti inklusiivisen varhaiskasvatuksen järjestämisessä ja tuki tuodaan sinne, missä lapsi on.

Pieni osa vastaajista kertoi lapselle annettavasta pedagogisesta tuesta ja lapsen oppimisesta. Vastauksissa korostui lapsen oikeus osallisuuteen ja opetukseen, minkä nähtiin usein edellyttävän ennen kaikkea henkilökunnan osaamista ja koulutusta. Lapsen oikeus opettajaan mainittiin avustajan rinnalla vain harvoin. Pedagogiikkaa korostavien vastausten vastakohtana olivat kuvaukset, joissa kerrottiin lapsen nukkuvan ja syövän eri tilassa kuin muut lapset eikä osallistuvan opetukseen.

Myös monivammainen lapsi tarvitsee opettajan aikaa ja ohjausta vaikka ryhmässä olisi avustaja, muistutan siitä tarvittaessa. Kaikkien tulee osata toimia lapsen kanssa. Lapsi ei saisi toimia ainoastaan avustajan avulla osallistumalla. Kannustetaan muita lapsia kontaktiin ja leikkiin hänen kanssaan.

Mikäli lapsen tuen tarve on tiedossa ennalta ryhmään pyritään saamaan mahdollisimman koulutettua lisäresurssia, kuten esimerkiksi resurssi veo. Kunnassa on viime vuosina lähdetty painottamaan koulutetun lisähenkilökunnan merkitystä pelkän avustajan lisäämisen sijaan. Saattaa myös olla että mikäli lapsi on kovin hoidollinen, hän saa avustajan tukea mutta samalla myös talossa olevaa rveon tukea.

Sekä julkisessa että yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevät vastaajat kuvasivat, että monivammaisen lapsen varhaiskasvatusta ei lähtökohtaisesti järjestettäisi yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Lapsen tukemisesta aiheutuvien suurten kustannusten kattaminen mainittiin useissa vastauksissa yksityisessä varhaiskasvatuksessa tapahtuvan varhaiskasvatuksen esteenä. Perhepäivähoitoa pidettiin joissain tapauksessa mahdollisena varhaiskasvatuksen järjestämispaikkana.

Perhe ei todennäköisesti hae päiväkotimme vaan ohjataan kunnan tuotantoon kunnan toimesta. Mikäli hakisi, päättäisi kunta järjestetäänkö tuki lapselle päiväkodissamme.

Me voimme ottaa monivammaisen lapsen päiväkotimme vain jos hänellä on oma (kunnan hänelle suoraan kustantama) henkilökohtainen avustaja.

Vastauksissa nostettiin usein esiin lapsen ikä tuen järjestämiseen vaikuttavana tekijänä. Vastaajat kuvasivat, että mikäli lapsi on pieni, on tuki helpompi järjestää lapsen omaan varhaiskasvatusryhmään. Toisaalta integroituihin ryhmiin liittyen kuvataan, että lapsen tulisi pääsääntöisesti olla yli kolmevuotias. Alle kolmevuotiaiden kohdalla mainittiin useimmin perhepäivähoito varhaiskasvatuksen järjestämisen paikkana.

Monivammaisen lapsen varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevissa vastauksissa painotui muita tapausesimerkkejä enemmän hyvät kokemukset ja onnistumiset lapsen tukemisessa. Vastauksissa oli vain muutamia kuvauksia siitä, että lapsen varhaiskasvatuksen järjestäminen on haastavaa tai mahdotonta.

Lapsen infektioherkkyys

Vastaajilta kysytty kysymys:

Lapsella on vakavaa infektioherkkyttä aiheuttava sairaus, jonka vuoksi hän ei voi osallistua varhaiskasvatukseen osana lapsiryhmää. Lapsen hoito edellyttää

sairaanhoidollista osaamista. Lapsen vanhempien työssäkäynnin takia lapsella on säännöllinen kokoaikainen varhaiskasvatuksen tarve. Kuvaile, miten ja missä tämän lapsen tarvitsema tuki todennäköisesti järjestetään.

Infektioherkän lapsen varhaiskasvatuksen järjestäminen tilanteessa, jossa lapsi ei voi olla osana isoa lapsiryhmää oli usein vastaajille uusi asia. Suuri osa vastaajista totesi, että heillä ei ole kokemusta kyseisestä tilanteesta ja lähes kaikki ilmaisivat vastauksessaan jonkunlaista epävarmuutta tilanteen hoitamiseen liittyen. Kuten eräs vastaaja havainnollisesti tiivisti, ”tällaiseen tilanteeseen meillä ei ole olemassa minkäänlaisia rakenteita”.

Tyypillisesti lapsen varhaiskasvatuksen järjestämistä pohdittiin pienen päiväkotiryhmän, perhepäivähoitoryhmän tai lapsen kotona järjestettävän varhaiskasvatuksen kautta. Yleisin vastaustyyppi oli kuitenkin pohdinta varhaiskasvatuksen järjestämisestä perhepäivähoidossa tai hoitajan palkkaamisesta lapsen kotiin. Yksittäisissä isoissa kaupungeissa oli tarjolla sairaanhoidollista tukea tätä tarkoitusta varten perustetussa päiväkodin integroidussa erityisryhmässä.

Jos infektioherkkyys on vakava, lapsella todennäköisesti olisi oma hoitaja (lastenhoitaja lähihoitajan koulutuksella) kotona. Hoidon voisi järjestää myös perhepäivähoidossa, jolloin kyseisen lapsen lisäksi ryhmässä olisi 2–3 lasta ja tuen tarvitsijalla oma avustaja. Tämä on ollut toimiva järjestely, koska lapsi on saanut toimia vertaisryhmän kanssa.

Ensin kartoitetaan perhepäivähoidon tilanne osaamisen ja vapaiden paikkojen suhteen. En tiedä, onko mahdollista, että kunta tarjoaisi em. tilanteessa varhaiskasvatuksen kotiin.

Todennäköisesti yksityinen hoitaja kotiin tai sairaalakoulutyyppinen ratkaisu. En tiedä, onko mahdollista meidän kaupungin alueella.

Vaativaa sairaanhoidollista osaamista tarvitsevat lapset hoidetaan (anonymisoitu) -ryhmässä. Hoito voidaan räätälöidä myös lapsen kotiin.

Päiväkodeissa ajateltiin olevan mahdollista järjestää varhaiskasvatusta lapselle, jonka infektioherkkyys ei aiheuta isoja muutostarpeita arjen järjestelyihin. Avustajan saamista päiväkotiryhmään pidettiin todennäköisenä. Perehdytyksen merkitys korostui erityisesti sairaanhoidollisesta näkökulmasta. Erityisopettajan konsultaation tehostamista kuvattiin hyvin yleisesti tuen toteutumisen ehtona. Johtamisen merkitys nousi esiin yksittäisissä vastauksissa. Muita vaihtoehtoja olivat sairaalassa annettava varhaiskasvatus, sairaalakoulu, sairaalan päiväkotit, ulkona toimiva ryhmä, erilaiset laitospäivät, varhaiskasvatuksen kerhotoiminta, etäyhteydellä tapahtuva varhaiskasvatus ja yksityinen varhaiskasvatus.

Todennäköisimmin lähdetäisiin miettimään yhteistyötä ostopalveluna naapurikunnan erityisryhmästä.

Lapsen osallisuus osana vertaisryhmää nousi esille useissa vastauksissa. Useat vastaajat kuitenkin kuvasivat, että tämä ei välttämättä olisi mahdollista ja esittivät huolen lapsen oikeudesta leikkikavereihin ja vertaisryhmään. Lapsen oikeus opetukseen nousi esiin vain aivan yksittäisissä vastauksissa. Yleensä lapsen tilannetta lähestyttiin hoidollisten tarpeiden kautta, jolloin varhaiskasvatuksen järjestäminen tarkoitti samaa kuin lapsen päivähoidon takaaminen. Lapsen kotiin palkattavaksi ammatillaiseksi ehdotettiin poikkeuksetta hoitajaa (lähihoitaja, perhepäivähoitaja tai joissain tapauksissa sairaanhoitaja). Yksittäiset vastaajat nostivat esiin mahdollisuuden osallistua videoyhteydellä lapsiryhmän toimintaan. Myös erityisopettajan antamaa opetusta kotona ehdotettiin yksittäisissä vastauksissa.

Todennäköisesti perheen on järjestettävä hoitaja lapsen kotiin. Mikäli lapsi on ollut päiväkodissa aiemmin, veo huolehtii lapsen kasvun ja opin polusta siirtymässä esiopetukseen ja perusopetukseen ja on yhteydessä lapseen ja perheeseen.

Kotona tai perhepäivähoidossa. Osallisuutta johonkin ryhmään voitaisiin toteuttaa etäyhteydellä kuten esim. yhden lapsen osallisuus esiopetusryhmään syöpähoitojen aikana.

Suurin osa vastaajista kirjoitti, millaisia rakenteita kunnassa tai varhaiskasvatuksen järjestäjällä oli saatavilla jo ennestään. Pieni osa kuvasi, että kutsuisi ensimmäisenä kokoon monialaisen tiimin, jonka kanssa lapsen tilannetta ja tarvittavia palveluita suunnitellaan. Monialaisen yhteistyön rakenteiden puuttumista kuvattiin kuitenkin usein. Vanhempien toiveita kuvattiin pidettävän ensisijaisina varhaiskasvatuksen järjestämisessä, mutta toisaalta vanhempien aktiivisuuden merkitys nousi esille myös varhaiskasvatuksen järjestämisen ehtona: tuen toteutuminen ja varhaiskasvatuksen onnistuminen koettiin riippuvaiseksi siitä, millä tavalla vanhemmat ovat asian suhteen aktiivisia.

Vaikea kysymys, en ole kohdannut tällaista. Lähtisin purkamaan asiaa kuntoutustsryhmän kanssa ja varhaiskasvatuspäällikön ja veojen kokouksessa. Mahdollisesti mietittäisiin perhepäivähoitajia tai ehkä oma hoitajan palkkaamista kotiin. En ole varma.

Tiloiltaan parhaassa päiväkodissa ja koulutetun avustajan turvin tai lähihoitajakoulutuksen saaneen perhepäivähoitajan luona ja ryhmässä vain ko. lapsen sisarukset. Tai hoitaja lapsen omaan kotiin.

Useissa vastauksissa painotettiin kunnan oikeutta päättää lapsen varhaiskasvatuksen järjestämisestä ja pohdittiin, olisiko tällaisen lapsen varhaiskasvatuksen järjestäminen ylipäättään mahdollista. Yksittäisissä vastauksissa todettiin, että varhaiskasvatus on

ryhmämuotoista toimintaa ja siihen osallistuakseen tulee voida toimia ryhmässä. Myös sosiaalipalveluiden velvollisuutta järjestää lapsen hoito pohdittiin. Lapsen etu mainittiin yksittäisissä vastauksissa. Yksittäisissä vastauksissa todettiin myös, että kuvattu tilanne on erityinen haaste pienissä kunnissa.

Sosiaalitoimi hankkii hoitajan lapsen kotiin?

Nämä ovat vaikeimpia tapauksia tuen järjestämisen kannalta, koska varhaiskasvatus on kuitenkin aina ryhmämuotoista toimintaa.

En tiedä, missä pitäisi, mutta tällä hetkellä tällainen lapsi on osana tavallista 14 lapsen kahden kasvattajan ryhmää ilman avustajaa tai erityisjärjestelyjä. Toivotaan että tilanne pysyy hyvänä.

Yksityisiä varhaiskasvatuspalveluita edustaville vastaajille oli tyypillistä kuvata, että lapsi ohjattaisiin kunnallisen varhaiskasvatuksen piiriin.

Todennäköisesti suosittelisimme kunnalliseen varhaiskasvatuksen puoleen kääntymistä. Meillä ei ole ketään sairaanhoitajan koulutuksen omaavaa työntekijää. Onko olemassa sairaalapäiväkoti?

Sairaalassa olevan lapsen varhaiskasvatus

Vastaajilta kysytty kysymys:

Lapsi sairastuu vakavasti ja joutuu useiksi kuukausiksi ympärivuorokautiseen sairaalaan hoitoon. Lapsi on ollut varhaiskasvatuksessa ennen sairastumistaan ja on oletettavaa, että hän palaa varhaiskasvatukseen toivuttuaan. Kuvaile, miten lapsen varhaiskasvatus todennäköisesti järjestetään sairaalassa olon ajan.

Tyypillisin vastaus oli, että vastaaja ei tiennyt, miten kyseisessä tilanteessa toimittaisiin eikä selvää toimintamallia ollut olemassa. Useat vastaajat toivat esille, että asiaa ei ole koskaan pohdittu. Kuitenkin useat vastaajat kuvasivat, että sairaalassa olon aikana tehtävä yhteistyö olisi heistä erittäin suotavaa. Lähes yhtä yleiset vastaustyyppit olivat, että varhaiskasvatuksen oletettiin toteutuvan sairaalan toimesta tai sairaalan ainakin olevan siitä vastuussa tai sitten sen ei oletettu toteutuvan mitenkään. Noin puolet niistä vastaajista, jotka kuvasivat sairaalan vastaavan varhaiskasvatuksesta, kertoivat sairaalan vastuuta varhaiskasvatuksen järjestämisestä tietoon pohjautuen ja noin puolet kirjoitti arveluitaan siitä, miten tilanne mahdollisesti voisi hoitua. Isoissa yliopistokaupungeissa sairaalavarhaiskasvatuksen tilanne vaikutti vakiintuneemmalta. Jotkut vastaajat kuvasivat suoraan, että lapsen varhaiskasvatuksen asiakkuus päättyy tällaisessa tilanteessa ja toiset, että kunnalla ei ole

velvollisuutta järjestää tällaisessa tilanteessa varhaiskasvatusta lapselle. Monialaisen yhteistyön ja lapsen varhaiskasvatukseen paluun monialaisen suunnittelun mainitsivat sairaalassa olevan lapsen tapauksessa vain yksittäiset vastaajat.

Ei ole sairaalassa omaa kasvatushenkilöstöä. Luultavasti joko ei toteudu tai oma veo tai vo etänä tai kasvatusten toteuttaa pedagogista toimintaa. Myös huoltajia kuunnellaan ja heidän jaksamisensa mukaan annetaan sopivaa materiaalia sairaalaan lapsen voinnin mukaan toteutettavaksi. Peda.netissä ryhmän tekemiset, myös lapsikohtaisesti voidaan laittaa sinne tehtävää ja kuulumisten vaihtoa.

Lienee niin, että jotain vierailutyypistä kontaktia pidettäisiin yllä lapsen tilanteesta riippuen, mutta muuten ei varhaiskasvatusta varmaan järjestettäisi, ellei sairaalalla ole tarjota (ei kyllä alueellamme ole).

Kun lapsen varhaiskasvatuksen ajateltiin toteutuvan joiltain osin varhaiskasvatuksen järjestäjän toimesta, oli varhaiskasvatus tyypillisimmin yhteydenpitoa lapseen sairaalassa olon aikana. Useat vastaajat myös kuvasivat, että vaikka lapseen ei pidettäisi yhteyttä, lapsen vanhempiin oltaisiin yhteydessä ja kyseltäisiin kuulumisia. Vanhemmuuden tukeminen nousi lapsen tukemista vahvemmin esiin useissa vastauksissa. Toisaalta jotkut vastaajat olettivat, että lapsi voisi todennäköisesti palata toivuttuaan takaisin samaan ryhmään varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan osalta korostettiin etäyhteyksien merkitystä, jolloin lapsi voisi osallistua yhteiseen toimintaan ryhmässä sekä erilaisten tehtävien lähettämistä lapselle sairaalaan. Nämä olivat kuitenkin huomattavasti harvinaisempia pohdintoja kuin edellä mainitut yhteydenpitoon ja sairaalan vastuuseen liittyvät kuvaukset. Myös lapsiryhmän muiden lapsien tervehdyksiä ja terveisiä kuvattiin yksittäisissä vastauksissa.

Kun lapsen vointi sen sallii niin kenties etäyhteyksien avulla päiväkodista yhteyttä pitämällä. Lisäksi hänelle voisi toimittaa terveisiä, piirustuksia, omia tehtäviä ym. riippuen lapsen omista tarpeista ja voinnista. Tosin, jos lapsi on kuukausia ympärivuorokautisessa sairaalahoidossa, hänen vointinsa on todella huolestuttava. Silloin ei ensimmäisenä ole opetukselliset tavoitteet mielessä, vaan yhteydenpito muuten. Sairaalassa on lapsille omaa leikkitoimintaa.

Ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja on yhteydessä vanhempien kautta lapseen. Kun nassa on kokemusta esimerkiksi esiopetuksen osalta siitä, että lapsi on osallistunut etäyhteydellä sairaalasta esiopetukseen. Tästä on hyviä kokemuksia.

Vain yksittäiset vastaajat kuvasivat sairaalassa työskentelevän ja lapsen oman varhaiskasvatuksen opettajan tai erityisopettajan yhteistyötä esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen varmistamiseksi. Kokonaisuutena ne vastaajat, jotka

kuvasivat, että yhteydenpito ja/tai pedagoginen toiminta jatkuisi sairaalassa olevan lapsen osalta, korostivat lapsen yhteyden merkitystä omaan lapsiryhmäänsä varhaiskasvatuksessa. Jotkut vastaajat toivat esille, että isomman, esiopetusikää lähestyvän lapsen kohdalla yhteydenpito olisi tärkeämpää ja todennäköisempää kuin pienemmän. Yksi vastaaja nosti esiin Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisun sairaalavarhaiskasvatuksesta ja yksi vastaaja sairaalavasun. Muutama vastaaja nosti esille koronaviruspandemian parantaneen valmiuksia toteuttaa varhaiskasvatusta kuvauksen kaltaisissa tilanteissa.

Sairaalavasun kantavana ajatuksena on edistää sairaaloiden varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista valtakunnallisesti. Tavoitteena on että lapsella riippumatta asuinpaikasta on tasavertaiset mahdollisuudet nauttia sairaalan tarjoamista varhaiskasvatuspalveluista. Sairaala vasu luo jatkumoa lapsen kotipaikkakunnan varhaiskasvatuspalveluun sekä niihin sosiaali- ja terveyspalveluihin, joiden piirissä lapsi ja perhe on.

Osa vastaajista kuvasi kuntansa tilannetta sairaalavarhaiskasvatuksen osalta haastavaksi, kun lähimpään sairaalaan on pitkä matka eikä siellä työskentele tiettävästi varhaiskasvatuksen opettajia tai erityisopettajia. Nämä vastaajat pohtivat, että resursseja esimerkiksi lapsen luona vierailuun ei ole ja korostivat etäyhteyksien merkitystä yhteydenpidossa. Myös alueellinen eriarvoisuus mainittiin.

Lähialueellamme ei sijaitse esim. keskussairaala. Lasta hoidettaisiin mahdollisesti Lapin keskussairaala, joka huolehtisi toimintamallinsa mukaisesti varhaiskasvatuksen järjestämisestä. Kuntamme varhaiskasvatus toivoisi yhteistyötä varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyen.

Kevään pandemiatilanne on vahvistanut digiosaamista, joten todennäköisesti lapseen oltaisiin ryhmästä yhteydessä sähköisesti ja hän voisi osallistua etänä esim. aamuhetkille/muskariin. Lapselle voisi antaa myös pieniä askareita etänä toteutettavaksi.

3.5.7 Käsitykset tukeen liittyvästä osaamisesta ja vastuista

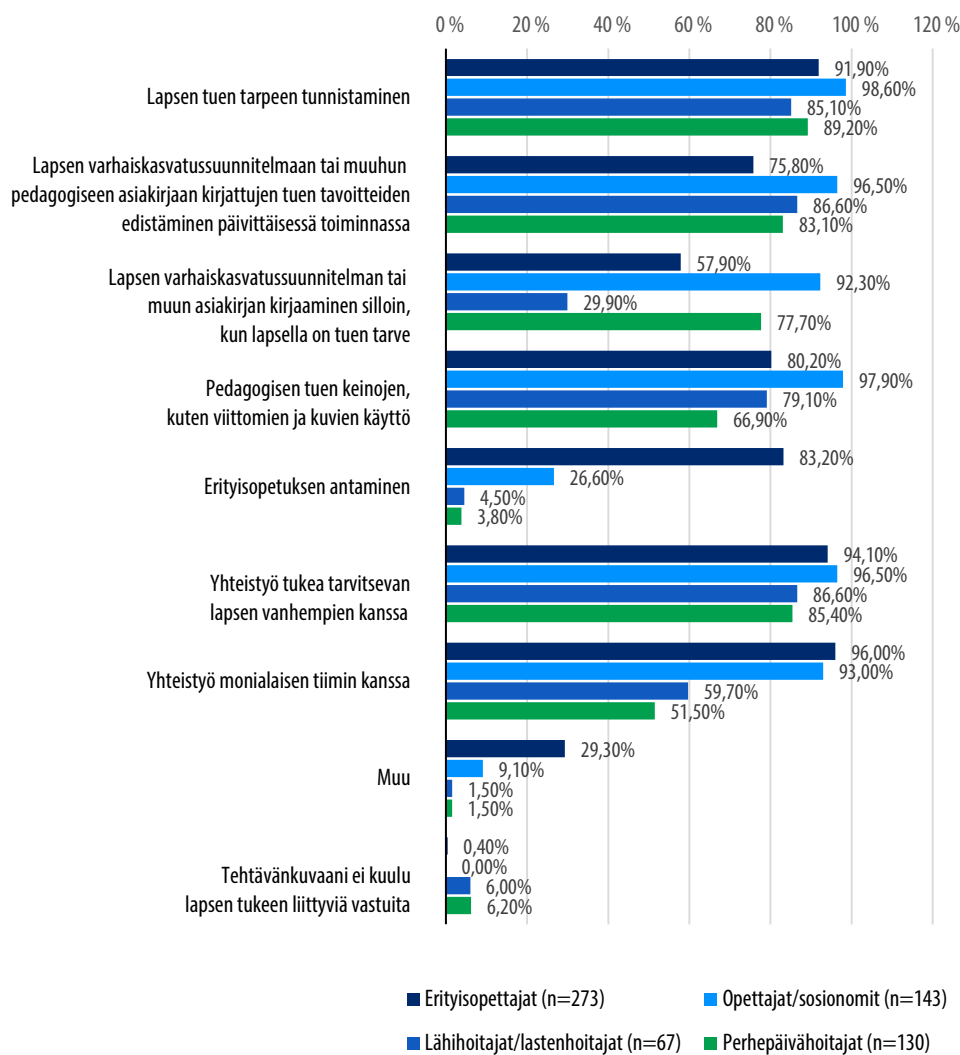
Kaikilta kyselyn vastaajaryhmiltä tiedusteltiin käsityksiä tukeen liittyvästä osaamisesta sekä tuen järjestämisen vastuista. Kyselyssä selvitettiin myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemyksiä omista voimavaroistaan ja tuen saannistaan lapsen tuen järjestämisessä. Vastaajat arvioivat annettuja väittämiä Likert-tyyppisellä viisiportaisella asteikolla, jossa 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = ei eri- eikä samaa mieltä, 4 = samaa mieltä, ja 5 = täysin samaa mieltä. Tuloksia esitetään sekä kokonaisuutena että ammattiryhmäkohtaisesti.

Vastaajien käsitykset tukeen liittyvistä vastuistaan

Vastaajia (n = 687) pyydettiin kuvailemaan, mitä asioita heillä oli vastuullaan lapsen tukea ajatellen. Vastuualueeseen kuuluivat yleisimmin yhteistyö tukea tarvitsevan lapsen huoltajien kanssa (90,5 %), lapsen tuen tunnistamisen vastuu (88,9 %), yhteistyövastuu monialaisen tiimin kanssa (82 %) sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tai muuhun pedagogiseen asiakirjaan kirjattujen tuen tavoitteiden edistäminen päivittäisessä toiminnassa (80,3 %). Lisäksi omalla vastuulla koettiin olevan pedagogisen tuen keinojen käyttäminen (77,4 %) ja lapsen vasuun tai muuhun asiakirjaan tehtävä kirjaaminen (63,8 %). Erityisopetuksen antaminen kuului liki puolelle vastanneista (40,8 %). Hieman yli kaksi prosenttia (2,6 %) vastanneista ilmoitti, ettei heidän vastuulleen kuulunut mitään tukeen liittyviä vastuita.

Vastaajien käsitykset tukeen liittyvistä vastuista ammattiryhmittäin

Eri vastaajaryhmien näkemyksiä tuen vastuisiin liittyvien väittämien suhteen tarkasteltiin myös ammattiryhmittäin (ks. kuvio 4). **Lapsen tuen tarpeen tunnistamisen vastuun** näkivät itselleen kuuluvana lähes kaikki vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat, sosionomit, perhepäivähoitajat ja erityisopettajat (n. 90 % vastaajista). Myös lähi- ja lastenhoitajista yli 80 prosenttia piti tätä vastuualueenaan. **Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tai muun asiakirjan kirjaamisvastuu** näytti vastausten perusteella kuuluvan varhaiskasvatuksen opettajille ja sosionomeille (yli 90 %). Perhepäivähoitajistakin liki 80 prosenttia koki tämän vastuualueeseen ja erityisopettajista yli puolet (n. 60 %) ilmoitti vastuun kuuluvan heille. Sen sijaan lähi- ja lastenhoitajista vain kolmannes koki asiakirjan kirjaamisen vastuukseen. **Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden edistämisen varhaiskasvatuksen päivittäisessä toiminnassa** kokivat eniten vastuullaan olevaksi varhaiskasvatuksen opettajat ja sosionomit (yli 90 %). Seuraavaksi eniten työtehtäväänsä liittyvänä vastuuna tätä pitivät lähi- ja lastenhoitajat (yli 80 %) ja kolmanneksi eniten erityisopettajat (hieman yli 70 %). Myös **pedagogiset tukitoimet** kuuluivat varhaiskasvatuksen opettajien ja sosionomien vastuulle (yli 90 %). Erityisopettajista 80 prosenttia katsoi tämän vastuukseen, lähi- ja lastenhoitajista noin 80 prosenttia, ja perhepäivähoitajista liki 70 prosenttia. Vastuukokemukset **yhteistyöstä tukea tarvitsevan lapsen** perheen kanssa jakautuivat siten, että suurin osa (yli 90 %) varhaiskasvatuksen opettajista, sosionomeista ja erityisopettajista katsoi sen omaksi vastuukseen. Lähi- ja lastenhoitajat ja perhepäivähoitajatkin valtaosin näkivät tämän vastuullaan olevaksi (yli 80 %). **Erityisopettajien vastuulle kuului erityisopetuksen antaminen** (yli 80 %). Varhaiskasvatuksen opettajista ja sosionomeista liki 30 prosenttia koki erityisopetuksen antamisen olevan vastuullaan, mutta lähi- ja lastenhoitajista ja perhepäivähoitajista vain murto-osa (alle 10 %).

Kuvio 4. Vastaajaryhmien näkemykset tukeen liittyvistä vastuista ammattiryhmittäin.

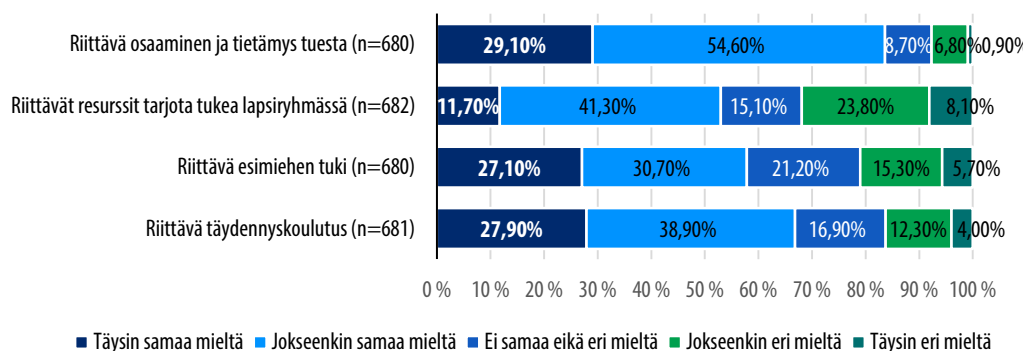
Vastaajien käsitykset oman osaamisensa, resurssien, esimiehen tuen ja täydennyskoulutuksen riittävydestä: kaikki vastaajat

Vastaajilta tiedusteltiin käsityksiä osaamisen, resurssien, esimiehen tuen ja täydennyskoulutuksen riittävydestä (ks. kuvio 5). Suurin osa vastaajista oli joko jokseenkin samaa mieltä (yli 50 %) tai täysin samaa mieltä (30 %) **osaamisensa riittävydestä ja tietämyksestä** lapsen oppimisesta ja kehityksestä lapsen tuen toteuttamista ajatellen. Loppuosa vastaajista joko ei ollut samaa eikä eri mieltä (n. 10 %) tai koki, ettei oma osaaminen ja tietämys ollut riittävää (n. 10 %).

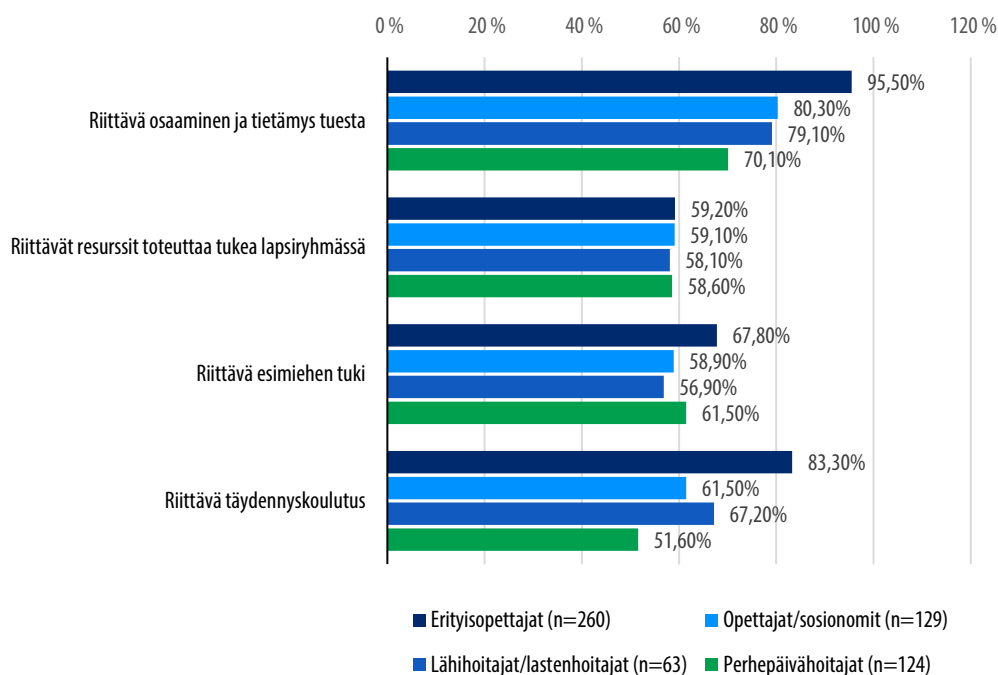
Hienoinen enemmistö oli joko jokseenkin samaa mieltä (40 %) tai täysin samaa mieltä (yli 10 %) **resurssien riittävyttä** koskevan väittämän kanssa. Kolmanneksen mielestä resurssit eivät riittäneet (n. 30 %), ja kymmenisen prosenttia ei ollut samaa eikä eri mieltä resurssien riittävydestä.

Enemmistö vastanneista katsoi myös **saavansa esimieheltään tukea** lapsen tuen toteuttamisessa (yli 50 %). Viidennes olisi kaivannut enemmän tukea (n. 20 %), ja neutraalin vastauksen antoi neljännes (n. 20 %). Suurin osa vastaajista (40 %) oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä (n. 30 %) kehityksen ja oppimisen tukea koskevaan täydennyskoulutukseen pääsemisen mahdollisuuksista. Yli 15 prosenttia oli jokseenkin tai täysin eri mieltä väittämän kanssa, ja neutraaleja vastauksia oli myös noin 15 prosenttia.

Kuvio 5. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsitykset omasta osaamisestaan, resursseista, esimiehen tuesta ja täydennyskoulutuksesta lapsen tuen toteuttamisessa.



Kuvio 6. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemykset omasta osaamisestaan, resursseista, esimiehen tuesta ja täydennyskoulutusmahdollisuuksista ammattiryhmittäin, osuus vastaajista, jotka vastanneet täysin samaa tai samaa mieltä.



Vastaajien käsitykset oman osaamisensa, resurssien, esimiehen tuen ja täydennyskoulutuksen riittävydestä ammattiryhmittäin

Katsottaessa eritellysti ammattiryhmittäin käsityksiä omasta osaamisesta, resursseista, tuesta ja täydennyskoulutuksesta, havaittiin, että eniten tyytyväisiä **omaan osaamiseensa** olivat erityisopettajat (yli 80 %). Myös varhaiskasvatuksen opettajat ja sosionomit olivat täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa (80 %). Lähi- ja lastenhoitajista valtaosa (liki 80 %) piti osaamistaan riittävänä. Perhepäivähoitajat olivat omaan osaamiseensa vähiten tyytyväisiä, vaikkakin heistä suurin osa (70 %) piti tukeen liittyvää osaamistaan riittävänä.

Tuen toteuttamista varten oleviin resursseihin tyytyväisiä eli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa oli liki 60 % varhaiskasvatuksen erityisopettajista, opettajista ja sosionomeista. Heissä oli myös eniten niihin tyytymättömiä (yli 30 %). Yli puolet lähi- ja lastenhoitajista ja perhepäivähoitajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa. Heissä oli myös enemmän niitä, jotka eivät olleet samaa eikä eri mieltä. Neljännes lähi- ja lastenhoitajista oli resursseihin tyytymättömiä eli jokseenkin tai täysin eri mieltä väittämästä. Perhepäivähoitajista näin ajatteli liki kymmenen prosenttia.

Esimiehen tuen saamista koskevan väittämän kanssa erityisopettajista 70 prosenttia oli väittämän kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä. Jokseenkin tai täysin eri mieltä oli heistä lähes viidennes (20 %). Neutraali näkemys oli hieman yli kymmenellä prosentilla. Noin 60 prosenttia varhaiskasvatuksen opettajista ja sosionomeista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa, mutta heistä neljännes oli erimieltä tai jokseenkin eri mieltä. Neutraali näkemys oli neljäsosalla. Lähi- ja lastenhoitajista väittämän kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli hieman yli puolet (yli 50 %), ja täysin tai jokseenkin eri mieltä noin 15 prosenttia. Neutraaleja vastauksia antoi kolmannes (yli 30 %). Perhepäivähoitajista hieman yli 60 prosenttia oli väittämän kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä, neutraaleja vastauksia antoi yli kolmannes (yli 30 %) ja väittämän kanssa eri mieltä oli noin kymmenen prosenttia. Lähi- ja lastenhoitajista täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämästä oli liki 70 prosenttia, neutraaleja viidesosa (20 %), ja tyytymättömiä hieman yli kymmenen prosenttia. Perhepäivähoitajaista hieman yli puolet (yli 50 %) oli väittämän kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä. Neutraali näkemys oli yli kolmanneksella (yli 30 %) ja täysin tai jokseenkin eri mieltä oli noin kymmenen prosenttia.

Tuen edellyttämään täydennyskoulutukseen osallistumisen mahdollisuuteen tyytyväisiä olivat erityisopettajat. Heistä yli 80 prosenttia oli väittämästä täysin tai jokseenkin samaa mieltä, neutraaleja oli alle 10 prosenttia ja eri mieltä hieman yli kymmenen prosenttia. Varhaiskasvatuksen opettajissa ja sosionomeissa tyytyväisiä eli väittämän kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä olevia oli hiukan yli 60 prosenttia, neutraaleja viidennes (20 %), ja tyytymättömiä eli täysin tai jokseenkin eri mieltä väittämästä oli viidennes vastaajista (yli 20 %).

Kuviossa 6 esitetään näkemykset osaamisesta, resursseista, esimiehen tuesta ja täydennyskoulutusmahdollisuuksista ammattiryhmittäin kuvaamalla prosentteina, kuinka iso osa vastaajista vastasi täysin samaa tai samaa mieltä.

3.5.8 Käsitukset tuen toteutumista estävistä ja tukevista asioista

Kaikilta kyselyn vastaajaryhmiltä tiedusteltiin käsityksiä tukea edistävistä ja sitä estävistä tekijöistä.

Tuen toteutumista edistävät ja estävät tekijät vastaajan omassa ajattelussa

Vastaajia pyydettiin kuvaamaan, mikä **heidän omassa ajattelussaan tukee lapsen tuen toteutumista**. Vastauksissa (n = 671) tuli esille oman työkokemuksen ja erilaisen tuen saamisen merkitys sekä kyky rajata työtä.

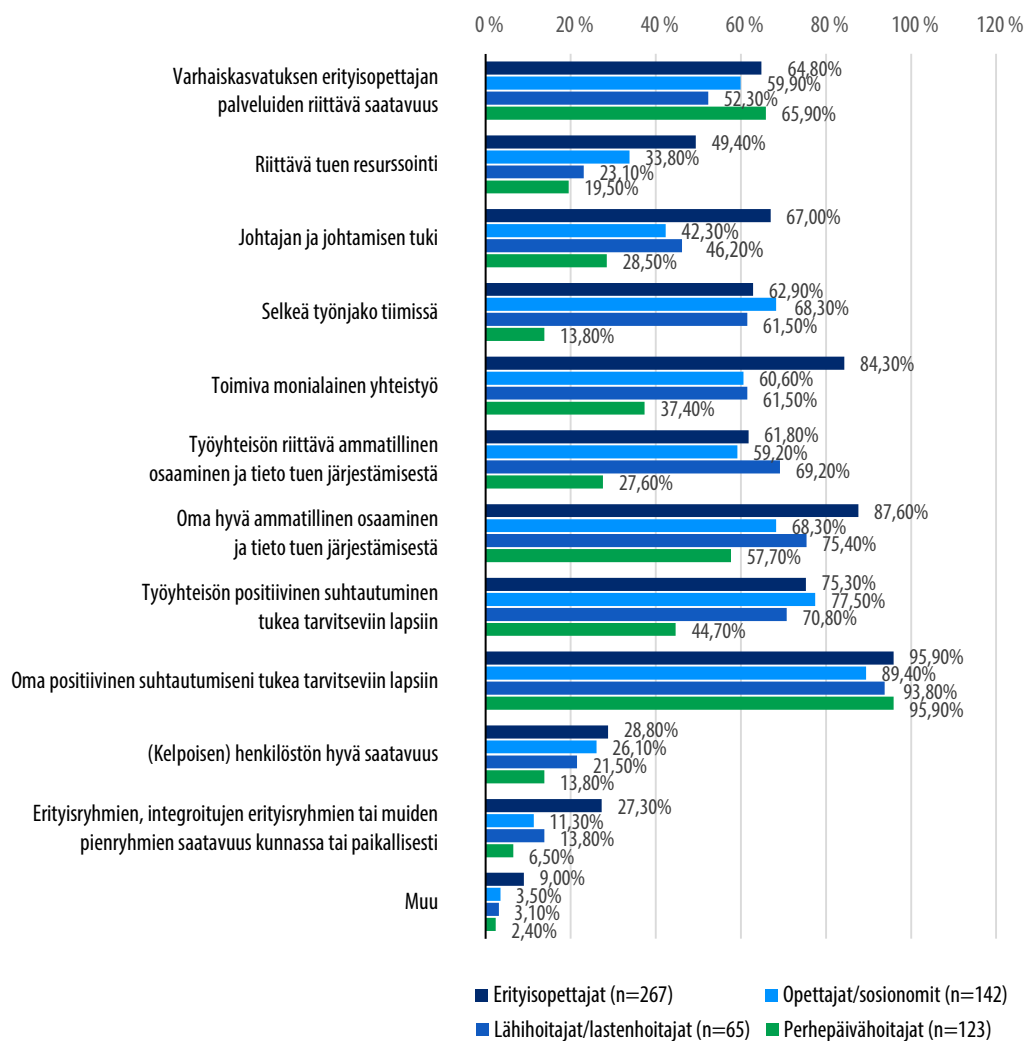
Edistää se, että olen kiinnostunut jokaisesta lapsesta, seuraan heidän tekemisiään ja kiinnostuksen kohteita. Minulla on hyvä tilannetaju ja taito reagoida asioihin tilannekohtaisesti ja luovasti pitkän ammatillisen kokemuksen myötä. Pystyn reagoimaan ryhmässäkin toimiessani eri lapsen kohdalla tarpeet huomioiden eri tavalla. Minua kiinnostaa oppia uusia asioita työssäni. Arvostan lasta yksilönä.

Vastaajilta kysyttiin myös, mikä **heidän omassa ajattelussaan estää tuen toteutumista**. Oman ajattelun sijaan vastaajat kuvasivat yleensä estäviä ja edistäviä tekijöitä muihin kuin itseensä liittyen. Vastaajaan liittyviksi estäviksi tekijöiksi mainittiin oma riittämättömyyden tunne ja se, ettei osannut pyytää apua, turhautuminen ja väsyminen työhön, negatiivinen asenne sekä itsensä kehittämisen jääminen taka-alalle.

Tuen toteutumista edistävät tekijät vastaajan työyhteisössä

Vastaajia pyydettiin arvioimaan yksikkötasolla kehityksen ja oppimisen tuen edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä. Vastaajia ohjeistettiin valitsemaan kaikki ne tekijät, jotka omassa työyhteisössä tällä hetkellä toteutuivat. Keskeisimmät tekijät näyttivät liittyvän omaan itseensä työntekijänä, työyhteisöön ja sen yhteiseen työskentelyyn. Eniten tuen toteutumista edistää vastaajien mielestä oma myönteinen suhtautuminen tukea tarvitseviin lapsiin (93,9 % vastaajista). Toiseksi tärkein edistävä tekijä oli oma hyvä ammatillinen osaaminen ja tieto tuen järjestämisestä (75 %). Kolmas tuen toteutumista edistävä tekijä oli vastaajien (70,3 %) mukaan työyhteisön positiivinen suhtautuminen tukea tarvitseviin lapsiin, ja neljäs toimiva moniammatillinen yhteistyö (67,1 %). Yli puolet (62,7 %) piti edistävänä tekijänä myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluiden riittävää saatavuutta. Yli puolet vastaajista arvioi edistäviksi tekijöiksi selkeän työnjaon (55,7 %), työyhteisön riittävän ammatillisen osaamisen ja tiedon tuen järjestämisestä (55,3 %) sekä johtajan ja johtamisen tuen (51,9 %). Kolmannes vastaajista ilmoitti tukea edistäväksi riittävän tuen resursoinnin (38 %) ja liki kolmannes kelpoisen henkilöstön hyvän saatavuuden (26,1 %). Lähes viidesosa näki merkityksellisenä erityisryhmien, integroitujen erityisryhmien tai muiden pienryhmien paikallisen saatavuuden (17,7 %).

Kuviossa 7 on kuvattuna edistävät tekijät ammattiryhmittäin.

Kuvio 7. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuen toteutumista edistävät tekijät työyhteisössä ammattiryhmittäin.

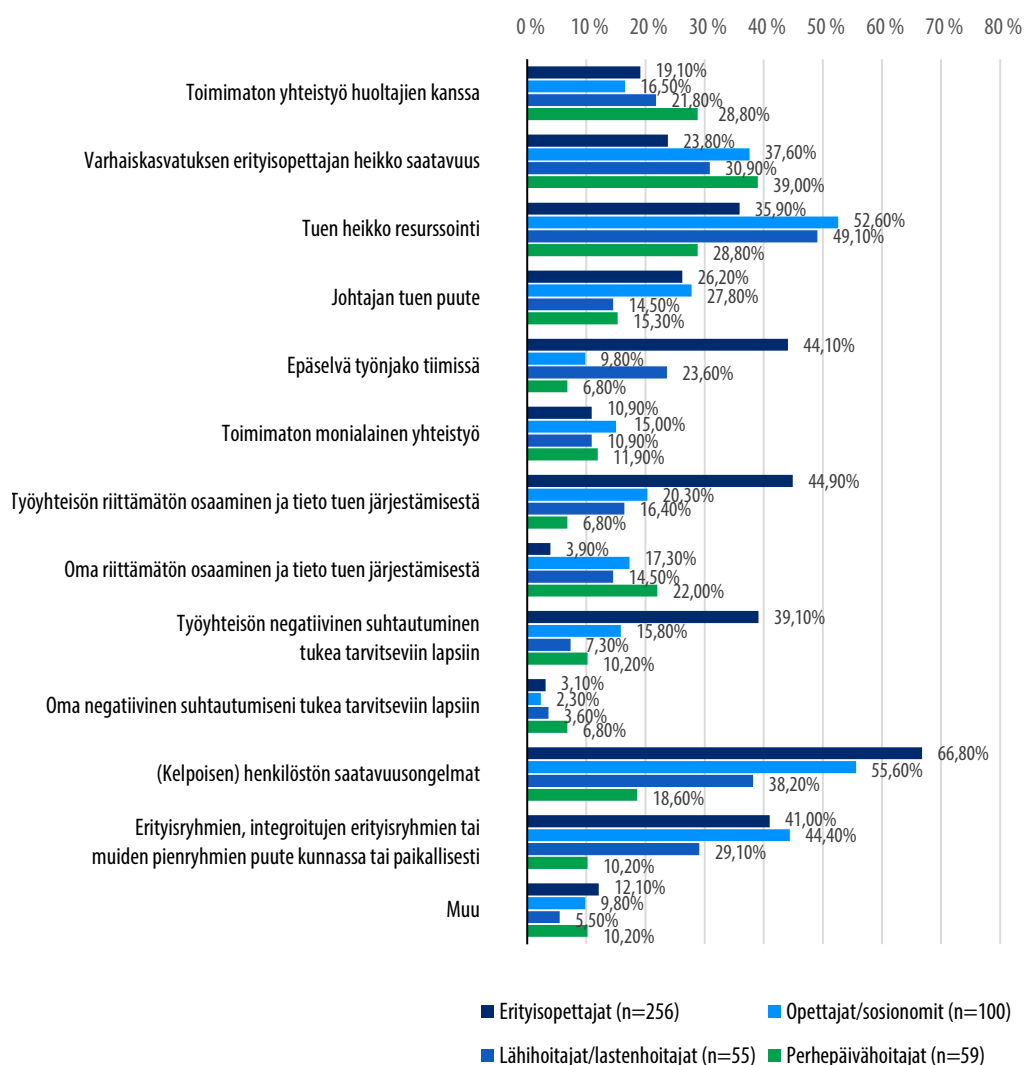
Tuen toteutumista estävät tekijät vastaajan työyhteisössä

Vastaajilta tiedusteltiin myös tuen toteutumista estäviä tekijöitä työyhteisössä. Kehityksen ja oppimisen tuen toteutumista estävät viisi keskeisintä tekijää vastaajien (n = 569) näkemysten mukaan olivat kelpoisen henkilöstön saatavuusongelmat (54,5 % vastaajista), tuen heikko resurssointi (41,3 % vastaajista), erityisryhmien, integroitujen erityisryhmien tai muiden pienryhmien puute (37,6 % vastaajista), työyhteisön riittämätön osaaminen ja tieto tuen järjestämisestä (30,9 % vastaajista) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan heikko saatavuus (30,1 % vastaajista). Muita estäviä tekijöitä olivat tiimin epäsälvä työnjako (27,1 % vastaajista), työyhteisön negatiivinen suhtautuminen tukea tarvitseviin lapsiin (25 % vastaajista), johtajan tuen puute (22,7 % vastaajista) sekä toimimaton yhteistyö

huoltajien kanssa (20,4 % vastaajista). Muita estäviä tekijöitä olivat toimimaton monialainen yhteistyö (13,2 % vastaajista), oma riittämätön osaaminen ja tieto tuen järjestämisestä (10,9 % vastaajista) ja oma negatiivinen suhtautumiseni tukea tarvitseviin lapsiin (3,5 % vastaajista).

Kuviossa 8 on kuvattu tuen toteutumista estävät tekijät työyhteisössä ammattiryhmittäin.

Kuvio 8. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuen toteutumista estävät tekijät työyhteisössä ammattiryhmittäin.



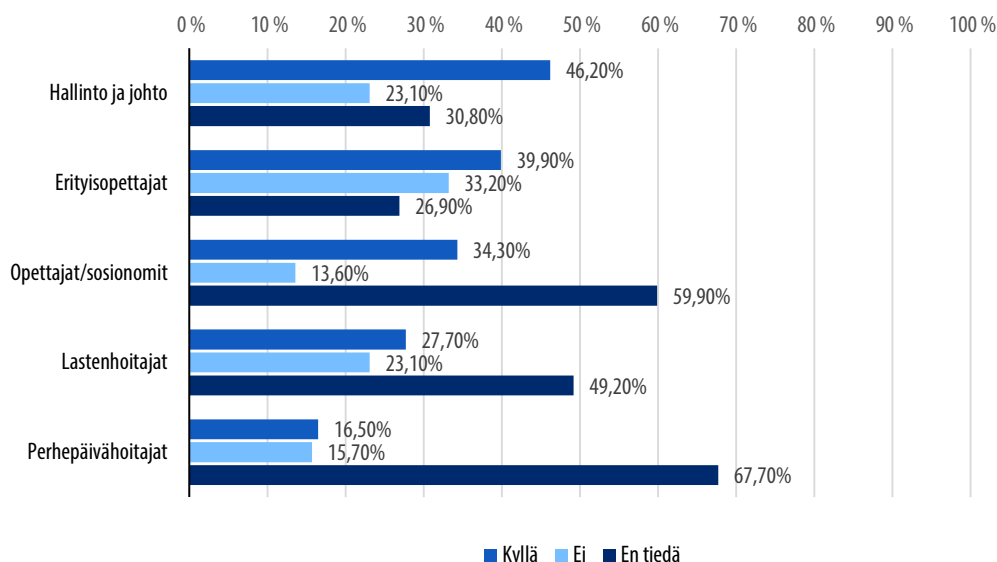
3.5.9 Inklusion paikalliset määrittelyt

Inklusion paikallisten määrittelyjen yleisyys: ammattiryhmäkohtaiset erot

Vastaajilta kysyttiin, oliko varhaiskasvatuksen järjestäjän piirissä tehty paikallista määrittelyä sille, mitä inklusio ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) kuvattu varhaiskasvatuksen kehittäminen inklusion periaatteiden mukaisesti tarkoittaa. Vastaajista yli kolmannes (33,6 %) kertoi, että määrittelyä on tehty. Määrittelyä ei oltu tehty liki neljänneksen (23,7 %) mielestä ja liki puolet (42,6 %) ei tiennyt, onko määrittelyä olemassa.

Kun vastauksia inklusion paikallisista määrittelyistä tarkasteltiin ammattiryhmäkohtaisesti, huomattiin, että en tiedä -vastauksissa painottuivat erityisesti perhepäivähoitajien vastaukset (67,7 % perhepäivähoitajista). Myös opettajat ja sosionomit (59,9 %) sekä lastenhoitajat (49,2 %) olivat vastanneet usein, etteivät he tiedä inklusion paikallisista määrittelyistä. Hallinnon edustajista lähes puolet (46,2 %) vastasi, että paikallista määrittelyä on tehty. Erityisopettajista näin vastasi 39,9 prosenttia. Ammattiryhmäkohtaiset tulokset on esitetty kuviossa 9.

Kuvio 9. Inklusion paikalliset määrittelyt ammattiryhmittäin



Vastaajilta kysyttiin, olivatko he saaneet tarkempaa ohjeistusta inklusioperiaatteen konketisointiin. Suurin osa (61,2 %) ei ole saanut tarkempaa ohjeistusta. Vain noin viidesosa

(19,4 %) vastaajista kertoi, että tarkempia ohjeistuksia on annettu ja saman verran ei osannut kertoa, onko ohjeistuksia annettu.

Vastaajien kuvaukset inklusion paikallisista määrittelyistä

Inklusion paikallisia määrittelyjä kysyttiin avokysymyksellä niiltä vastaajilta, jotka kertoivat, että inklusion paikallista määrittelyä oli tehty (33,6 % vastaajista). Vastaukset esittävät inklusiota kuvaavina ulottuvuuksina, joiden yleisyys vastauksissa todetaan. Vastaukset erosivat siinä, kuinka useita inklusion eri ulottuvuuksia niihin sisältyi. Oli kuitenkin erittäin tyypillistä, että vastaaja kuvasi inklusiota lähinnä yhdentyyppisten ulottuvuuksien kautta. Vain joissain vastauksissa inklusioon luotiin moniulotteisempi katsaus.

Tyypillisimmin inklusiota kuvattiin sen järjestämisen paikan ja ympäristön kautta.

Inklusiossa varhaiskasvatuksen järjestämisen paikkana korostui erityisesti erityisryhmien puuttuminen ja varhaiskasvatuksen järjestämisen fyysinen paikka. Vastaajat kuvasivat, että ”mahdollisimman monet erityisen tuen tarpeessa olevat lapset sijoitetaan ns. tavallisiin ryhmiin” tai ”lapsiryhmään voidaan sijoittaa myös erityistä tukea tarvitsevia lapsia”. Lapsen sijoittamisesta osaksi tavallista varhaiskasvatusryhmää käytettiin toisinaan verbiä *inklusoida*. Osa vastaajista kuvasi, miten inklusioon oli siirrytty kunnassa tai paikallisesti, mikä tarkoitti samaa kuin erityisryhmistä luopumista ja usein vastaajan kokemuksen mukaan myös resurssien vähenemistä.

Kun inklusiota kuvattiin varhaiskasvatuksen lähipalvelu- ja lähikouluperiaatteen kautta, kuvattiin fyysisen paikan lisäksi lapsen varhaiskasvatuksen ja myöhemmän esi- ja perusopetuksen järjestämistä lähipalveluna lapsen omassa elinympäristössä. **Inklusio kuvattiin jatkuvuutena** silloin, kun se tarkoitti tukea tarvitsevan lapsen eheää opintopolkua päiväkodista esiopetukseen ja kouluun.

Kehityksen ja oppimisen tuessa huomioidaan lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi ja oppiminen, luodaan polku varhaiskasvatus, esiopetus, peruskoulu.

Yksityiseen varhaiskasvatukseen liittyen inklusiota koskevissa vastauksissa korostui, miten kunta varhaiskasvatuksen järjestäjänä tekee valintaa lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamisen paikasta.

Palvelusetelillä tuotettavia varhaiskasvatuspalveluja ohjaa sääntökirja. Sääntökirjan mukaan kaupungilla on oikeus rajata harkintansa mukaan asiakkaat, joille palveluseteliä ei myönnetä. Mikäli yhdessä perheen ja konsultoivan erityisopettajan kanssa päädytään siihen, että palveluseteliyksikössä lapsen tuen tarpeeseen vastaaminen vaatii isoja henkilöstöresursseja tai toimintaympäristöön tehtäviä laajoja muutoksia, voidaan lapsi ohjata kunnalliseen varhaiskasvatukseen.

Varhaiskasvatuksen järjestämisen paikan ja tavan lisäksi **inkluisio näyttäytyi usein resursseina**. Vastaajat kuvasivat, miten ”riittävät resurssit mahdollistavat lasten inklusiivisuuden”. Inklusiota riittävinä resursseina lähestyttiin myös riittämättömien resurssien kuvauksen kautta. Resurssien saatavuuteen liittyen vastaajat toivat esille erityisesti muihin kuin julkiseen päiväkodissa tapahtuvaan varhaiskasvatukseen liittyviä rajoitteita. Esimerkissä avustajan saamisen mahdottomuutta kuvataan perhepäivähoidon kontekstissa.

Erityislapsi sijoitetaan normaalin lapsiryhmän joukkoon. Sekä varhaiskasvatuksessa että koulumaailmassa. Erityislapsella voi olla oma avustaja näissä ryhmissä. Mutta ei perhepäivähoidossa.

Oli myös yleistä, että **inklusiota lähestyttiin kuvaamalla ylipäättään kehityksen ja oppimisen tukea**. Kuvatessaan inklusiota varhaisena ja tehokkaana tukena vastaajat vetosivat usein paikallisiin tai valtakunnalliseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2018). Tuen toteutumisen merkkeinä kuvattiin varhaista tuen aloittamista ja tuen riittävyyttä lapsen tarpeisiin nähden.

Varsinaisesti inklusion käsitettä ei ole määritelty, mutta esim. vasun perusteissa puhutaan siitä, miten tuen tarpeeseen on vastattava ja miten tuki ei ole erillinen osa lapsen varhaiskasvatusta vaan yksilöllisten tavoitteiden mukaista varhaiskasvatusta.

Inkluisio kuvattiin usein myös pedagogisina toimintatapoina. Tällöin vastaajat kuvasivat lapsen tukemiseksi tarvittavia toimintatapoja, jotka esitettiin edellytykseksi lapsen varhaiskasvatuksen onnistumiselle. Eräs vastaaja kuvasi myös tätä inklusiivisten rakenteiden ja pedagogiikan merkitystä kertomalla inklusion kehittämisen järjestämisestä kunnassa.

Kunnan varhaiskasvatuksessa toteutuu tällä hetkellä rakenteellisesti inklusiivinen varhaiskasvatus. Rakenteiden sijasta keskitymme aikuisten pedagogisen toiminnan kehittämiseen.

Pedagogisten toimintatapojen kuvauksella oli hyvin paljon yhteistä kehityksen ja oppimisen tuen yleisen kuvauksen kanssa, sillä pedagogiikan kuvaukset eivät useinkaan suoraan ottaneet kantaa siihen, mikä menetelmistä tekee inklusiivisia. Pieni osa vastauksista tarkasteli pedagogisia työtapoja kuitenkin nimenomaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen kontekstissa (esimerkiksi ”*aikuisten sijoitus on tärkeää > missä tarvitaan veon työtä*” ja ”*inkluisioajattelu on erityisopettajan työtavassa*”).

Seuraavaksi yleisimpiä olivat kuvaukset, jotka pohjautuivat **inklusion esittämiseen varhaiskasvatuksen arvopohjaan kuuluvana asiana**. Inklusiota yhdenvertaisuutena kuvaavat vastaajat määrittivät inklusiota yleisten varhaiskasvatuksen järjestämisen taustalla vaikuttavien arvojen kautta. Näitä olivat erityisesti tasa-arvo, syrjimättömyys

henkilöön liittyvän syyn perusteella, yhtäläiset mahdollisuudet, esteettömyys ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Tyypillisesti varhaiskasvatusta kuvattiin tällöin lapsen itseisarvoisena oikeutena.

Kaikki lapset voivat osallistua varhaiskasvatukseen esim. tuen tarpeista, vammaisuudesta tai kulttuurisesta taustasta huolimatta.

Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavista arvoista nousi esiin **inkluisio osallisuutena**. Kuvauksissa korostuvat osallisuus, ryhmään kuuluminen, vaikuttaminen ja lapsen oikeus oman mielipiteen ilmaisuun.

Arvopohjaan liittyvien ulottuvuuksien jälkeen yleisimmät inklusion kuvaamisen tavat liittyivät **varhaiskasvatuksen henkilöstön suhtautumiseen inklusioon**. Kun **inklusiota kuvattiin ammattilaisen asenteena**, vastaajat totesivat, että se, miten varhaiskasvatuksessa suhtaudutaan erityisyyteen ja tuen järjestämiseen on inklusion edellytys.

Inklusiossa on kyse ennen kaikkea kasvatushenkilöstön asenteista ja valmiuksista kohdata moninaisuutta sekä kyvystä rakentaa lapsille tasavertaisia mahdollisuuksia toimia ja oppia ryhmässä.

Inkluisio näyttäytyi vastauksissa toisinaan myös **koko varhaiskasvatuksen jaettuna tehtävänä**, jossa erästä vastaajaa lainaten ”tuen antaminen kuuluu kaikille kasvattajille”. Vastauksissa korostuu ammattilaisten vastuu omien toimintatapojen reflektoinnista ja kehittämisestä inklusiivisen varhaiskasvatuksen mahdollistumiseksi.

Ryhmävasun sisällöt on rakennettu inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Jokaisen varhaiskasvattajan on tämän kautta tarkoitus pohtia osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon mukaista toimintaa ja tapoja, joiden kautta nämä asiat tulevat arjessa eläviksi.

Oli harvinaisempaa, että inklusiota kuvattiin yhteistyönä vanhempien kanssa. Tällöin vastaajat kuvasivat samoja erityisyyden ja yksilöllisyyden kunnioittamisen periaatteita kuin lasten osalta, mutta vanhempien näkökulmasta. Yhteistyö vanhempien kanssa liittyi myös vanhempien toiveiden kunnioittamiseen ja toisaalta vanhempien vastuuttamiseen lapsen tukemiseen osallistumisesta (”vanhemmat vastuutetaan yhteistyöhön”).

Myös monenlaisista lähtökohdista tulevien vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on keskeinen osa inklusiivista varhaiskasvatusta.

Vastauksissa oli tyypillistä, että inklusiota kuvattiin asiana, joka koski vain tai pääasiassa pientä osaa lapsista. Inklusion piiriin katsottiin yleensä kuuluvaksi tukea tarvitsevat,

sairaat, vammaiset, monikulttuuriset sekä kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvat lapset. Muutamassa yksittäisessä vastauksessa **inkluisio kuvattiin kuitenkin selkeästi kaikkia lapsia koskevana** asiana, joka tulee huomioida aina varhaiskasvatusta järjestettäessä tuen tarpeesta ja muista yksilöllisistä piirteistä riippumatta.

Inkluisio ei ole riippuvainen siitä, onko ryhmässä tukea tarvitsevia lapsia.

Pienessä osassa vastauksia **inklusiota kuvattiin uhkana** lapsen tuen toteutumiselle, ammattilaisten työn tekemisen mahdollisuuksille ja henkilöstön alalla pysymiselle.

Neuvolan kautta pääsee tarvittaessa jatkotutkimuksiin. Diagnoosin voi saada aikaisintaan kuusivuotiaana. Neurologi, puheterapeutti ja toimintaterapeutti voi suositella lapselle pienennettyä ryhmäkokoja. Kaupungin ryhmä, jolle erityisopettaja esittelee tehdyt tarpeet ja toimenpiteet päättää saako päiväkotikiertoimen vai ei. Yhtään kerrointa ei tänä syksynä saatu selkeistä tarpeista ja dokumenteista ja tehdystä työstä huolimatta. Laiskat ja mukavuudenhaluiset työntekijät valittavat turhasta. Lapsen ja ryhmän etu ja mahdollisuus oppia estyvät.

Varmaan on määritelty ja koulutustakin järjestettiin. Muistiin piirtyi ajatus siitä, että resurssia luvattiin, mutta me työntekijät emme uskoneet siihen. Valitettavasti kritiikkiämme vähäteltiin. Asiaa olivat suunnittelemassa asiantuntijat, jotka eivät mielestäni onnistuneet vaan aiheuttivat joukkopaon muihin tehtäviin ja töihin.

Yksittäisinä mainintoina määrittelyissä varhaiskasvatuksen inklusiivisuudesta tulivat esiin **inkluisio lapsen kokemuksena** ja erilaisten inklusioon liittyvien **tutkimus- ja kehittämishankkeiden merkitys** inklusion kehittämiselle kunnassa. Yhdessä vastauksessa mainittiin myös tässä raportissa esitetty varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden ekosysteeminen malli paikallisten inklusiomäärittelyjen taustalla.

Oli myös hyvin tyypillistä, että **vastaaja ei osannut tai halunnut kuvata paikallisia määrittelyjä**. Useat vastaajat ilmaisivat selvästi tiedon puutteen (esimerkiksi ”tästä on itselläni kovin vähän tietoa” tai ”inkluisio sanana aivan uusi”). Toisaalta vastaajat kuvasivat, että inklusion määritelmät eivät ole heille ajankohtaisia (”en muista, koska ryhmässäni ei ole ollut tarvetta inklusioon”).

3.5.10 Kolmiportaisen tuen paikalliset sovellukset ja käytännöt

Kolmiportaisen tuen mallin soveltamisesta kysyttiin niiltä vastaajilta, jotka ilmoittivat työskentelevänsä sellaisen kunnan alueella, jossa heidän näkemyksensä mukaan sovelletaan

kolmiportaisen tuen mallia (62 % kaikista vastaajista). Näistä vastaajista 87 prosenttia työskenteli kunnallisella ja 13 prosenttia yksityisellä palveluntuottajalla.

Tuen mallia koskeva yksimielisyys kunnan sisällä

Kun kolmiportaisen tuen soveltamista tarkasteltiin kuntakohtaisesti (N = 134 kuntaa), todettiin, että **80 kunnan (59,7 % kunnista) kohdalla oli yksiselitteistä, että kunnassa oli käytössä varhaiskasvatuksen kolmiportaisen tuen malli**. Vastaavasti 33 kunnan (22,4 %) kunnan kohdalla vallitsi yksimielisyys muusta kehityksen ja oppimisen tuen mallista.

Lisäksi **22 kunnassa (16,4 %) vastaajien kesken vallitsi epätietoisuus siitä, kumpi tuen malli kunnassa oli käytössä**. Osa näitä kuntia edustavista vastaajista oli vastannut, että kunnassa on käytössä tuen kolmiportaisuus ja osa, että muu tuen malli. Huomion arvoista on, että noin kolmanneksessa (8 kuntaa, 36 %) epäselvistä kunnista tuen mallia koskevien vastausten suhde oli 50/50 siten, että puolet vastaajista vastasi kunnassa sovellettavan kolmiportaisuutta ja toinen puoli muuta tuen mallia. **Lisäksi kahdessa pienessä kunnassa (1,5 %) kukaan vastaajista ei tiennyt, mikä tuen malli kunnassa oli käytössä**. Vastaajia oli molemmista kunnista useampia.

Epätietoisuutta tuen mallista esiintyi kaikenlaisissa kunnissa. Epäselvyyttä esiintyi sellaisissa kunnissa, joissa vastaajina oli ainoastaan hallinnon edustajia ja erityisopettajia että sellaisissa kunnissa, joissa vastaajina oli kaikkia varhaiskasvatuksen ammattiryhmiä. Toisaalta tuen mallista oltiin toisinaan yksimielisiä myös useissa sellaisissa kunnissa, joista oli edustettuina suuri määrä vastaajia kaikista ammattiryhmistä. Myöskään kunnan koko ei selittänyt epätietoisuutta tuen mallista, vaan epäselvyyttä oli niin hyvin isoissa kuin pienissä kunnissa.

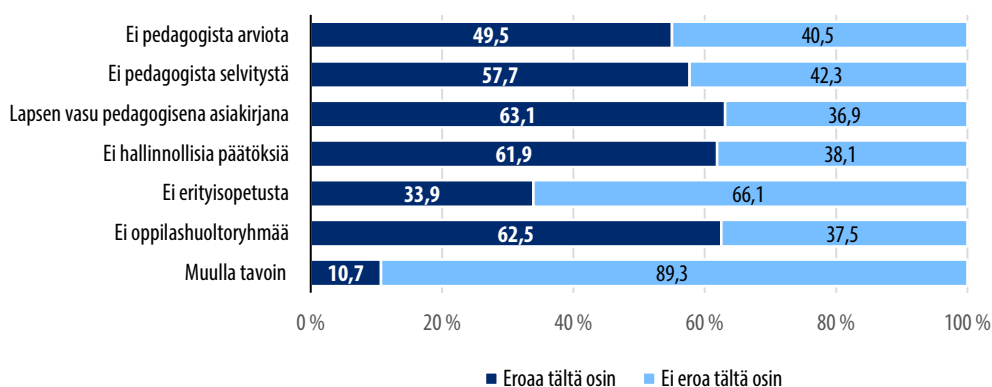
Tuen kolmiportaisuutta soveltavissa kunnissa oli vastattu useammin ”en tiedä” tuen mallia koskevaan kysymykseen kuin muuta tuen mallia soveltavissa kunnissa. Kolmiportaisuutta soveltavista kunnista 20 prosentissa oli vastattu myös ”en tiedä” tuen mallia koskien, kun taas niissä kunnissa, joissa sovellettiin jotain muuta tuen mallia, vain 3,3 prosentissa. **Eniten ”en tiedä” -vastauksia olivat vastanneet perhepäivähoitajat**. Kun kaikki vastaajien edustamat kunnat otetaan mukaan, yhteensä 32 kunnassa (23,9 %) oli vastaajia, jotka eivät tienneet, mikä tuen malli heidän kunnassaan oli käytössä. En tiedä -vastausten osuus vaihteli kuntakohtaisesti 0 ja 70 prosentin välillä.

Koska tuen mallia koskeva taustatietokysymys ohjasi vastaajan vastaamaan kolmiportaisuuden soveltamista koskeviin kysymyksiin, ja malliin liittyen oli epäselvyyttä, on mahdollista, että seuraavaksi esitettävien kysymysten vastaajien joukossa oli myös vastaajia, joiden kunnassa ei sovellettu tuen kolmiportaisuutta varhaiskasvatuksessa.

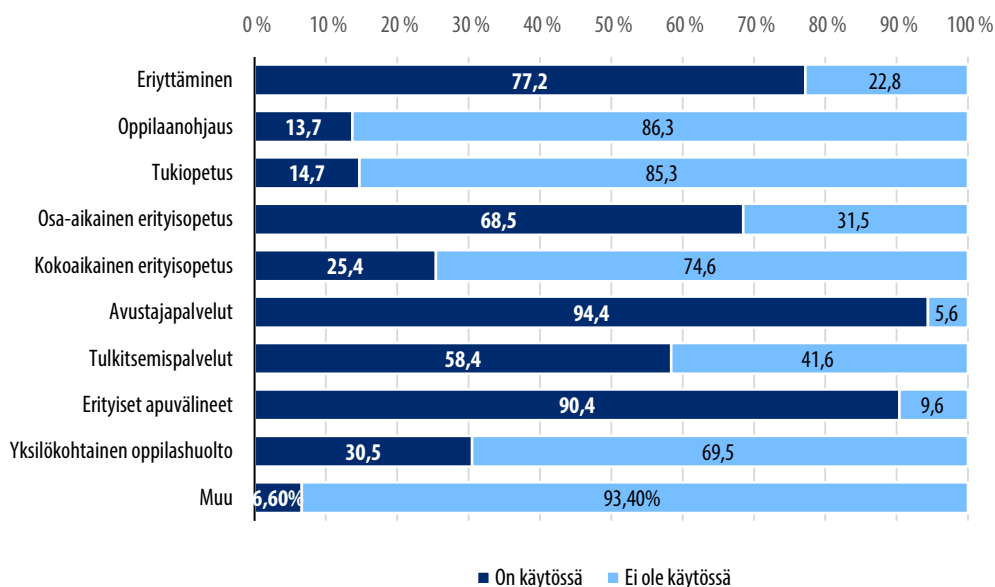
Kolmiportaisen tuen mallin sovellukset varhaiskasvatuksessa

Kysyttäessä hallinto- ja johtotehtävissä sekä erityisopettajina työskenteleviltä (n = 168), sovellettiinko kolmiportaisen tuen mallia varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa samalla tavalla, 48 prosenttia vastaajista (n = 183) kuvasi mallia sovellettavan perusopetuslain säädöspohjaan verrattuna samanlaisena, 51 prosenttia erilaisena ja loput (1 %) ei tiennyt vastausta. Varhaiskasvatuksen kolmiportaisen tuen malli erosi esi- ja perusopetuksen mallista kuvion 10 osoittamalla tavalla. Vastaajat, jotka vastasivat mallin eroavan ”muulla tavoin” kuvasivat eroja esimerkiksi kertomalla lapsen varhaiskasvatussuunnitelman käytöstä pedagogisena asiakirjana sekä tuen saamisen erilaisesta määrittelystä ja tukimuotojen saatavuudesta varhaiskasvatuksessa.

Kuvio 10. Varhaiskasvatuksen tuen mallin erot esi- ja perusopetuksen tuen malliin.



Perusopetuslain mainitsemista tukitoimista varhaiskasvatuksessa oli hallinto- ja johtotehtävissä sekä erityisopettajina työskentelevien (n = 197) mukaan käytössä kuvion 11 osoittamat tukitoimet. Useimmiten käytössä ovat avustajapalvelut (94,4 %), erityiset apuvälineet (90,4 %), eriyttäminen (77,2 %), osa-aikainen erityisopetus (68,5 %) ja tulkitsemispalvelut (58,4 %). Harvemmin käytössä ovat oppilashuolto (30,5 %), kokoaikainen erityisopetus (25,4 %), tukiopetus (14,7 %) sekä yksilökohtainen oppilaanohjaus (13,7 %). ”Muulla tavoin” vastanneet lisäävät seuraavia käytössä olevia tukitoimia: pienryhmätoiminta, varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama konsultaatio ja opetus, moniammatillinen tiimi ja kuraattoripalvelut oppilashuollollisina toimenpiteinä.

Kuvio 11. Varhaiskasvatuksessa käytettävät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitut tukitoimet.

Kysyttäessä hallinto- ja johtotehtävissä työskenteleviltä ja erityisopettajilta mallin soveltamisesta alle kolmivuotiaille lapsille samalla tavalla kuin vanhemmille lapsille yli puolet vastaajista (54 %) totesi mallia sovellettavan täysin samanlaisena, osa (28 %) muokattuna tai vain joiltain osin samanlaisena, ja 11 prosenttia sanoi, ettei mallia sovelleta ollenkaan kaikkein pienimmille lapsille varhaiskasvatuksessa. Kuusi prosenttia ei tiennyt vastausta.

Haasteet kolmiportaisen tuen toteuttamisessa

Kolmiportaisen tuen malliin liittyviä haasteita kysyttiin avokysymyksenä kaikilta vastaajaryhmiltä. Haasteellisinta kolmiportaisen tuen mallin toteuttamisessa vaikutti vastaajien mielestä olevan **epäselvyys eri tuen portaiden välillä**. Etenkin tehostetun ja erityisen tuen eroja ei välttämättä tunnistettu tai niitä ei ollut selkeästi määritelty. Tästä seurasi se, että lapsen sijoittumista tuen portaalle tarkasteltiin joskus hyvin epämääräisesti – esimerkiksi jokainen konsultoiva erityisopettaja voi periaatteessa arvioida tuen tarpeen omalla tavallaan. Sekavuutta lisäsi se, että tietyt tukimuodot saattoivat jossain kuulua vain tietyille tuen portaalle, mutta selvyyttä ei välttämättä ollut siitä, mitä kaikkea tukea tuen porras sisälsi. Epäselväksi jäi, **mitä lapsi oikeastaan sai lisää, jos hän siirtyi tuen portaalta toiselle**. Koska yhtenäisiä määritelmiä ja sisältöjä ei ollut, kunnilla oli erilaisia käytänteitä ja tulkin-toja kolmiportaisen tuen mallista.

Tuen portaalta toiselle siirtyminen, etenkin yleisen tuen tasolta tehostettuun tukeen, on kuin veteen piirretty viiva. Kukin konsultoiva erityisopettaja arvioi tarvetta omalla

skaalallaan yhteistyössä ryhmän kasvattajien ja huoltajien kanssa. Toisinaan on itsekin vaikea nähdä mitä lapsi saa nyt tehostetun tuen tasolla enemmän kuin joku toinen yleisellä tuen tasolla oleva lapsi. Ja tämä on epäselvää myös kasvattajille kuin myös lasten vanhemmille.

Haasteina on se, kuka arvioi tuen riittävyyden. Arvioiko tuen tarpeen konsultoiva veo vai lasten kanssa työtä tekevät henkilöt vai päästäänkö yhteisymmärrykseen helposti. Henkilöstöllä ja johtajalla on selkeä kuva lapsen toiminnasta ja tarpeista, kun taas Kveo lukee usein asioita vain papereilta tapaamatta koskaan lasta. Tällöin tukitoimien saaminen ja tuen portaalta toiselle siirtyminen on haastavaa.

Lukuisissa vastauksissa puhuttiin **resurssipulasta**, erityisesti erityisopettajien vähäisyydestä, kouluttamattomasta henkilökunnasta, avustajien puutteesta ja muiden asiantuntijoiden (puheterapeutit, psykologit) vähäisyydestä. Etenkin **kouluttamaton henkilökunta** nousi joissain vastauksissa esille huolestuttavana asiana. Varhaiskasvatuksen **erityisopettajien työmäärän** kuvattiin **kasvavan**, kun erityisopettaja käytti aikaansa henkilökunnan osaamisen vahvistamiseen peruspedagogiikan osalta.

Jotta lapsi sai tarvitsemaansa tukea, oli vanhempien usein hyväksyttävä tuen saaminen. Aina tämä ei ollut helppoa, ja vastauksissa tulikin esille se, **miten vaikeaa voi olla saada vanhemmat vakuutettua siitä, että tukea tarjottiin lapsen parhaaksi**. Vanhemmat eivät välttämättä ymmärtäneet tuen tarvetta ja aikaa kului siihen, kun heidät yritettiin saada huomaamaan, että tuki voisi lapsen tilanteessa olla hyödyksi. Vastauksista rakentuu käsitys, että vanhempien hyväksyntä on näissä tapauksissa tuen aloittamisen ehtona.

Kolmiportaisen tuen toteuttamista hankaloitti vastaajien mukaan myös se, että varhaiskasvatusikäisten lasten kohdalla tilanteita **usein seurattiin pitkään ennen kuin päätöksiä tuen aloittamisesta tehtiin**. Vastaajat kuvasivat, että joskus voi olla vaikeaa erottaa, oliko käyttäytyminen tavanomaiseen kehitykseen ja ikätasoon kuuluvaa, vai oliko kyseessä ongelma, johon tarvittiin vahvempaa tukea. **Siirtyminen tuen portaalta seuraavalle saattoi siis seurannan vuoksi kestää kohtuuttoman pitkään, jolloin lapsi ei saanut tarvitsemaansa tukea ajoissa.**

Alle kolmevuotiaiden kohdalla käytössä on kolmiportainen tuki, mutta käytännössä alle kolmevuotiaiden osalla ei vielä juurikaan tehdä esim. tehostetun tuen päätöksiä. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa liittyy usein sitten jo selkeään diagnoosiin.

Usein varhaiskasvatuksessa seurataan pitkään lapsen kasvamista ennen kuin kirjoitetaan mitään tuen päätöksiä. Esim. vaikka lapsi olisi puhumaton ei se vielä riitä tehostetun tuen paperin kirjoittamiseen, lasta seurataan ja mahdollisesti lapsi menee

puheterapeutille. Sitten odotellaan ja mahdollisesti n 4. neuvolassa palataan asiaan uudestaan. Toisaalta ihan hyvä seurata lapsen kasvua.

Muut ongelmat liittyvät **työyhteisöön ja lapsiryhmän kokoon**. Työyhteisö saattoi olla toimimaton esimerkiksi lähiesimiehen tuen puutteen vuoksi tai jos työntekijät asennoituivat kielteisesti tukea tarvitsevia lapsia kohtaan. Tällaisten työntekijöiden kohdalla puhuttiin lisäkoulutuksen merkityksestä, jotta asenteet saataisiin muuttumaan. Suuria lapsiryhmiä kuvattiin ongelmalliseksi, jos ryhmässä oli paljon tukea tarvitsevia lapsia. Aina tätä ei voitu ennakoita ryhmiä muodostettaessa, eikä ryhmäkokoja voitu usein muuttaa joustavasti ryhmien muodostamisen jälkeen, vaikka tuen tarvetta ilmenikin.

Henkilökunnan asenne tukea tarvitseviin lapsiin ei ole aina hyvä. Tästä tarvitaan lisää koulutusta, erityisesti haastavasti käyttäytyvien lasten tukemiseen. Ongelma on se, että aikuiset provosoituvat helposti ja eivät näe lapsessa enää mitään hyvää. Tänäkin syksynä on ollut tiimissä pahoja tilanteita, joista olisimme voineet päästä iltalehden lööppiin...

Lainsäädäntöön kaivattiin yhtenevää käytäntöä, jonka mukaisesti kolmiportaisen tuen malli toimisi kaikissa kunnissa ja varhaiskasvatyksyksissä. Mallin toivottiin olevan selkeä, jotta lapset saisivat aidosti tukea. Kun erityisen tuen tarve kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, kaivataan sen konkreettista näkymistä esimerkiksi integroituun erityisryhmään pääsynä. Lisäksi vastauksissa korostettiin huomion kiinnittämistä tiedonkulkuun niin varhaiskasvatyksikön sisällä kuin laajemmin eri asiantuntijoiden kesken. Kaikkien lapsen kanssa työskentelevien tulisi tietää, millaista tukea lapsen tulee saada.

Tehostetun rakenteellisen tuen saaminen on hidas prosessi ja usein se saadaan vasta 4–5-vuotiaalle lapselle, vaikka selviä tuen tarpeita olisi havaittu jo 2-vuotiaana. Näin ollen tällaisilla lapsilla ei ole mitään mahdollisuutta saada paikkaa esim. integroidusta erityisryhmästä, vaikka he nimenomaan hyötyisivät erityisopettajan tuesta ja selvästi pienemmästä lapsiryhmästä. Rakenteellisena tukena ryhmäkoon pienennys yhdellä lapsella on aivan riittämätön lapselle, joka hyötyisi oikeasti pienestä (alle 14 lapsen) ryhmästä. Toisaalta integroituihin erityisryhmiin päätyy vaan hyvin vahvaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia, joista osa tarvitsisi henkilökohtaista avustajaa, jota taas le-ryhmään ei voi saada. le-ryhmään pääsy on myös alueellisesti eriarvoista. Omassa lapsiryhmäsänikin on ollut lapsia, joita oli käytännössä mahdotonta integroida mukaan toimintaan, koska heidän valmiutensa oli niin eri tasolla muiden ryhmän lasten kanssa.

Odotan valtakunnallisia ohjeistuksia kolmiportaiseen tukeen liittyen. Kolmiportaiseen tukeen liittyvät hallinnolliset päätökset voisivat vahvistaa, tukea ja selkiyttää työnjakoa eri toimijoiden (varhaiskasvatuksen hallinto) kesken.

Vahvuudet ja toimivat ratkaisut kolmiportaisen tuen mallissa

Kolmiportaisen tuen malliin liittyviä vahvuuksia kysyttiin kaikilta vastaajaryhmiltä avokysymyksenä. Kolmiportaisen tuen malliin liittyi vastaajien mukaan monia vahvuuksia. Malli muun muassa muodosti jatkumon esi- ja perusopetukseen, minkä nähtiin yhtenäistävän erilaisia käytänteitä ja helpottavan siirtymävaiheita. Se myös lisäsi tuen joustavaa saamista, mahdollisti lasten yksilöllisen huomioimisen ja helpotti työntekoa. Kun tuen portaat oli selkeästi määritelty, niiltä toiselle siirtyminen tapahtui joustavasti ja lapsen tarpeita palvel- len. Yleisen tuen käytäntöjä kehitettiin varhaisen tuen mahdollistamisesta. Kun tuki oli tehty näkyväksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa, sen toteuttaminen oli selkeää ja velvoit- tavaa, ja siihen oli kaikkien sitouduttava. Mallia arvostettiin, koska se painotti lasten yksi- löllistä huomiointia ja lisäsi tasa-arvoisuutta. Yleisen tuen keinoista hyötyivät kaikki lapset.

Kaikki lapset myös hyötyvät erilaisista tukitoimista, kuten kuvat, selkeä puhe jne., vaikka eivät sellaista tukea itse omaan kehitykseensä tai oppimiseensa tarvitsisikaan.

Varhaiskasvatustyön nähtiin helpottuvan monella tapaa kolmiportaisen tuen mallin myötä. Niin monialainen yhteistyö kuin yhteistyö vanhempien kanssa helpottuivat mallin ollessa käytössä. Monialaisen tiimin tuntiessa käytössä olevan tuen mallin voivat kaikki asi- antuntijat toimia yhtenäisesti lapsen parhaaksi. Usein vanhemmat myös ymmärsivät kol- miportaisen tuen mallin paremmin kuin tarkemmin määrittelemättömän kehityksen ja op- pimisen tuen mallin, mikä auttoi hyväksymään lapsen tilanteen ja tuen tarpeen. Näin lapsi sai tarvitsemansa tuen ajallaan ja kommunikointi vanhempien kanssa sujui paremmin.

Kolmiportaisen tuen malli hyödytti parhaimmillaan koko työyhteisöä. Selkeästi kuvatut lasten tuen tarpeet tekivät selväksi kaikille lasten kanssa työskenteleville, millaista tukea lapsi arjessa konkreettisesti tarvitsee. Samalla henkilökunnan osaaminen kehittyi, kun mo- nipuoliset tuen keinot tulivat näkyväksi ja kaikille tutuiksi.

Kolmiportainen tuki auttaa myös tekemään näkyväksi sen, kuinka paljon teemme yleisen tuen piirissä ja milloin tuki on pedagogista tehostettua tukea.

Vastaajien ehdotukset muutoksista kolmiportaisen tuen mallin kehittämiseen liittyen

Vastaajien käsityksiä kolmiportaisen tuen malliin kaivattavista muutoksista kysyttiin kai- kilta vastaajaryhmiltä avokysymyksenä. Pääasiassa muutosta kaivattiin siihen, että **kolmi- portaisen tuen malliin olisi valtakunnalliset kriteerit ja käytänteet; sen tulisi olla kir- jattuna varhaiskasvatuslakiin**. Mallista tulisi käydä selväksi, millaisia palveluja ja tuki- muotoja kuuluu millekin tuen portaalle. Tällä taataan lasten tasa-arvoisuus kunnasta ja varhaiskasvatusyksiköstä riippumatta. Lisäksi oli toiveita siitä, että tuen saamiseksi ei tulisi vaatia mitään asiantuntijalausuntoja tai diagnooseja. Niiden tulisi toimia lähinnä peda- gogisen arvion täydentävinä lausuntoina eikä edellytyksinä tuelle. Näin **tuen saaminen**

joustavoituisi ja toteutuisi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ilman odottelua.

Tuen kirjaamisen helpottamiseksi lomakkeiden toivottiin sisältävän konkreettisia asioita, eikä lomakkeita tulisi olla liikaa. Nimenomaan pedagogista arviota vastaajat eivät välttämättä toivoneet käytännöksi, vaan vastaajat ehdottivat, että asioiden kirjaaminen varhaiskasvatussuunnitelmaan riittäisi.

Jotta tehostettu ja erityinen tuki toimisivat tehokkaasti, näiden portaiden toivottiin sisältävän rakenteellisen tuen ratkaisuja. Tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten tulisi pienentää ryhmäkokoja, jotta lapsi aidosti hyötyisi saamastaan tuesta. Tuen portaalta toiselle siirtymisen täytyy myös olla kaikkialla yhtä joustavaa – sitä tulisi tarkastella useita kertoja vuodessa eikä esimerkiksi kerran vuodessa niin kuin joissain kunnissa on tällä hetkellä käytäntönä. Lisäksi yleisen tuen tulee olla selkeästi ja vahvasti määriteltynä, jotta oikea-aikainen ja varhainen tuki on kaikkien lasten saatavilla aina tarvittaessa.

Yleiseen tukeen haluaisin panostettavan käytännön tasolla entistä enemmän. Kun yleinen tuki on kunnossa, on 'kivijalka' kunnossa ja tällöin lapset saavat tarvitsemaansa tukea jo ennalta ehkäisevämmiin.

Toivoisin, että tehostetun tuen status lapsella toisi automaattisesti paremmat resurssit ryhmään, mutta näin ei ole, vaikka toki tähän usein pyritään.

Mielestäni veolla voisi olla oikeus nostaa lapsi välittömästi tehostettuun tai jopa erityiseen tukeen, kun on kyseessä jostakin syystä aggressiivinen lapsi, joka ei kykene toimimaan ryhmässä ilman aikuisen henkilökohtaista tukea. Jos perheolosuhteet ovat vielä haastavat, niin lapsen saaminen monialaisen tuen piiriin on vaikeaa ja vie todella kauan aikaa. Kuitenkin jo turvallisuuden takia kaikki mahdolliset tukitoimet on yritettävä järjestää lapselle heti.

Erytinen tuki toteutuu harvoin. Käytännössä vain pidennetyn oppivelvollisuuden lapsilla tai niillä muutamilla lapsilla, jotka ohjautuvat erityisryhmiin tai integroituihin erityisryhmiin. Erytistä tukea ei juuri koskaan toteudu lähipäiväkodissa ja sitä on ylipäättänsä vaikea saada.

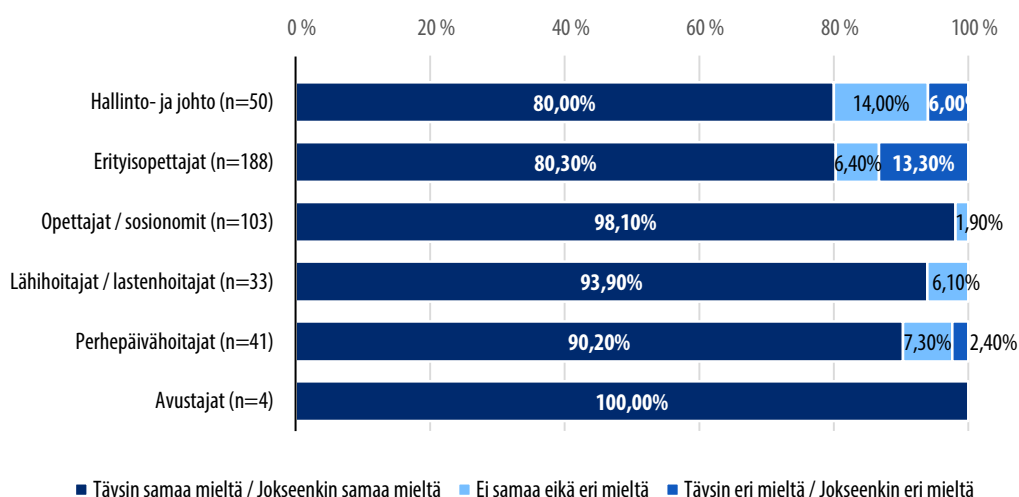
Erityisiä huomioita nousi **varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja avustajien saamisesta.** Erityisopettajien toivottiin olevan päivittäin enemmän läsnä, jotta lapset heidän tuestaan hyötyvät. Avustajia kaivattiin enemmän, jopa niin, että erityiseen tukeen katsottiin kuuluvan aina oikeus avustajaan. Varhaiskasvatusyksiköiden tasolla tarvittiin vastaajien mukaan muutosta henkilöstön kouluttamiseen ja sitä myötä asenteiden muuttamiseen. Monialaista yhteistyötä pidettiin tärkeänä lasten asioiden hoitamisen kannalta, joten siihen toivottiin kohdistettavan huomiota tulevaisuudessa yhä enemmän.

Varhaiskasvatuksen yleinen tuki

Suurin osa varhaiskasvatuksessa työskentelevistä vastaajista (85,9 %, n = 460) kertoi kunnassa tai muun varhaiskasvatuksen järjestäjän piirissä määritellyn, mitä varhaiskasvatuksen yleinen tuki on.

Kuviosta 12 ilmenee, että suurin osa (80–100 %, n = 419) kaikista varhaiskasvatuksen erilaisissa työtehtävissä työskentelevistä ajatteli yleisen tuen toteuttamisen kuuluvan osaksi heidän työtehtäviään. Muita ammattiryhmiä pienemmät osuudet vastaajista ovat hallinnon (80 %) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien (80,3 %) osalla.

Kuvio 12. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemykset yleisen tuen toteuttamisesta osana työtehtäviään ammattiryhmittäin.



Varhaiskasvatuksen yleisen tuen määrittelyä kysyttiin avoimella kysymyksellä, ja siihen vastasi 259 ammattilaista. Vastaajat määrittelivät yleistä tukea joko omin sanoin tai liittämällä tekstikenttään kunnan varhaiskasvatussuunnitelmasta löytyvän määritelmän. Vaikka kysymys oli osoitettu kaikille, eri työtehtävissä työskentelevien vastaushalukkuus vaihteli. Eniten kysymykseen vastasivat hallinto- ja johtotehtävissä työskentelevät varhaiskasvatuksen toimijat (53 %, n = 121) ja erityisopettajat (52 %, n = 275). Opettajista ja sosionomeista vastasi reilu kolmannes (34 %, n = 147), lähi- ja lastenhoitajista liki viidesosa (19 %, n = 67), perhepäivähoitajista 16 prosenttia (n = 133), ja avustajista 29 prosenttia.

Vastaajat määrittelivät yleistä tukea paljolti kuntansa varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti. Etenkin hallinto- ja johtotehtävissä, erityisopettajina ja osa opettajina työskentelevistä viittasi suoraan kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaan määritelmään. He saattoivat

esimerkiksi liittää vastaukseksi tekstin kuntansa vasusta. Sen sijaan lähihoitajina, lastenhoitajina tai avustajina työskentelevät vastasivat omin sanoin tai jättivät kokonaan vastamatta kysymykseen.

Keskeisimpänä teemana vastauksista yleisen tuen määrittelyyn tuli esille ymmärrys laadukkaasta pedagogiikasta, joka oli tarkoitettu kaikille lapsille. Yleinen tuki ei siis ollut tietyille lapsille tarkoitettu tarkasti määritetty tuen muoto, vaan se kuvasti laajempaa varhaiskasvatuksen laatua ja suunnitelmallista pedagogiikkaa, joka oli tarkoitettu kaikille varhaiskasvatuksessa oleville lapsille. Laadukkaassa varhaiskasvatuksessa lapsen yksilölliset tuen tarpeet huomattiin ja niihin tarjottiin apua välittömästi. Tuki ei edellyttänyt hallinnollista päätöstä tai tutkimuksia, mutta tuesta kuitenkin keskusteltiin yleensä aina huoltajien kanssa.

Lapsen hyvinvointia tukeva myönteinen varhaiskasvatuksen kulttuuri. Lapselle annetaan mahdollisuus kasvaa ja kehittyä parhaalla mahdollisella tavalla ja ongelmia pyritään ennaltaehkäisemään. Tavoitteena on inklusiivinen toimintakulttuuri, joka edistää lasten hyvinvointia, yhdenvertaisuutta, oppimista, osallisuutta ja kestävää elämäntapaa. Kasvattajan tulee olla hetkessä läsnä. Arkea arvostava kiireetön kokopäiväpedagogiikka. Kasvattajien ja lasten välillä on oltava ystävällinen ja kunnioittava puhetapa. Kaikki tilanteet suunnitellaan pedagogisesti. Lasten yksilölliset erot huomioidaan.

Yleinen tuki koskee kaikkia ryhmän lapsia ja hyödyttää kaikkia ja se on mm. päiväjärjestyksen ja viikkojärjestyksen läpi käymistä päivittäin, leikkitilojen suunnittelua, vuorovaihtusuhhteiden ja taitojen opettelua, lapsen oman toiminnan ohjauksen tukemista.

Yleisen tuen aloittamisesta seurasi henkilökunnan osalta yleensä toimintatapojen tarkastelua ja kehittämistä. Joissain yksiköissä oli käytössä lomakkeita, joihin kirjattiin yleisen tuen toteutuminen. Tämän pohjalta varhaiskasvatuksen työtapoja ja -ympäristöä kehitettiin tietoisesti. Oli olemassa käytäntöjä, joiden mukaan yleisen tuen riittävyys oli aina arvioitava ennen siirtymistä tehostettuun tukeen. Jos yleisen tuen keinoja ei oltu kokeiltu, lasta ei voinut siirtää tehostettuun tukeen. Tavallista oli, että yleinen tuki tuli kirjata lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jos lapsen katsottiin yleistä tukea tarvitsevan.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat tehneet yleisen tuen arviointiohjeen, jota käytetään ryhmissä, kun he arvioivat, ovatko tehneet niitä asioita, jotka kuuluvat vielä yleiseen tukeen ennen kuin lapselle mietitään lisää tukea. Tehostetun tuen pohjalla täytyy olla vahva peruspedagogiikka ja kaikki yleisen tuen menetelmät käytössä.

Tuki kirjataan kanssa lapsen vasaan. Vastuu kirjaamisesta ja tuen toteutumisesta on ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalla yhteistyössä muun henkilöstön kanssa.

Vastaukset sisälsivät myös muutamia esimerkkejä siitä, ettei yleistä tukea tarjottu kaikille lapsille. Yleistä tukea pidettiin tällöin tuen portaana, jolle siirryttiin tarvittaessa. Se ei siis ollut kaikkien lasten saatavilla, vaan yleistä tukea sai vasta, kun siitä oli harkitusti tehty päätös.

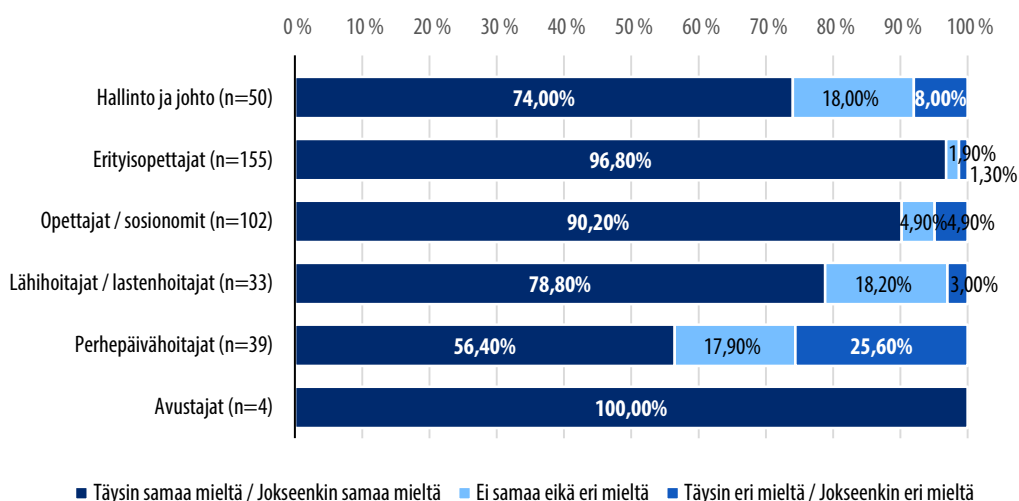
Kunnan vasu: 'Yleinen tuki. Yleinen tuki on pedagogista, kasvatuksellista ja hoidollista tukea, joka kuuluu kaikille lapsille. Jokaisella lapsella on oikeus saada tukea oppimiseensa ja kasvuunsa. Lapsi voi tarvita tukea kehityksen eri osa-alueilla eri pituisia jaksoja. Yleisen tuen perustana on laadukas varhaiskasvatus, johon sisältyy kasvatushenkilöstön toimiva yhteistyö, vahva perusosaaminen sekä lapsen kehityksen tuntemus. Yleinen tuki toteutetaan esim. oppimisympäristön järjestämisellä lapsiryhmän tarpeita vastaavaksi, toiminnan eriyttämisellä ja erilaisilla pienryhmillä.' Esimiehemme määrittelevät, että yleinen tuki on tuen ensimmäinen porras – siis meillä periaatteessa neljä porrasta, joista ensimmäinen on EI TUKEA.

Varhaiskasvatuksen tehostettu tuki

Suurin osa vastaajista (84,2 %, n = 455) kuvasi, että varhaiskasvatuksen tehostettu tuki oli määritelty kunnan tai varhaiskasvatuksen järjestäjän piirissä.

Kuviosta 13 ilmenevät varhaiskasvatuksessa työskentelevien näkemykset tehostetun tuen toteuttamisesta osana työtehtäviään. Perhepäivähoitajista yli puolet (56,4 %) liitti tehostetun tuen työtehtäviinsä. Tehostetun tuen toteuttaminen osana omaa työtä kuului vastaajien mukaan etenkin varhaiskasvatuksen avustajille (100 %), erityisopettajille (96,8 %) sekä opettajille ja sosionomeille (90,2 %), ja vähemmässä määrin lähi- ja lastenhoitajille (78,8 %) ja hallinnon edustajille (74 %).

Kuvio 13. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemykset yleisen tuen toteuttamisesta osana työtehtäviään ammattiryhmittäin.



Avoimeen kysymykseen tehostetun tuen määrittelystä vastasi 270 työntekijää. Kuten yleisen tuen osalta, myös tehostetun tuen vastauksissa vastausprosentit vaihtelivat eri työtehtävissä työskentelevien välillä. Eniten kysymykseen vastasivat hallinto- ja johtotehtävissä työskentelevät varhaiskasvatuksen toimijat (51%, n = 121) ja erityisopettajat (47 %, n = 275). Opettajista ja sosionomeista vastasi reilu kolmannes (31%, n = 147), lähi- ja lastenhoitajista 16 prosenttia (n = 67), perhepäivähoitajista 15 prosenttia (n = 133), ja avustajista 29 prosenttia.

Tehostettu tuki määriteltiin useimmissa vastauksissa yksinkertaisesti ”yleisen tuen tehostamiseksi,” jolloin lisättiin moniammatillista yhteistyötä, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Joskus myös rakenteellisen tuen keinoja hyödynnettiin, jolloin ryhmäkokoa voi pienentyä. Kun tehostettua tukea harkittiin, oli yleinen tuki tällöin todettu riittämättömäksi ja lapsen katsottiin tarvitsevan tukea säännöllisesti tai samanaikaisesti useita tukimuotoja. Tehostettu tuki tuli kirjata lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Siitä tuli käydä ilmi, mitä taitoja lapsi harjoitteli ja millaista tukea lapsi arjessaan sai. Tuen tarvetta piti arvioida säännöllisesti – yleensä käytäntönä oli puolivuositainen tai vuosittainen arviointi.

Yksilöllisempää kuin yleinen tuki, sisältää paljon yleisen tuen tukimuotoja, mutta on suunnitellumpaa ja yksilöidympää. Vaatii veon yhteistyötä. Yleensä mukana on moniammatillista yhteistyötä.

Tehostettuun tukeen siirrytään sen jälkeen, kun on yhdessä lapsen huoltajien ja henkilökunnan kesken arvioitu ja todettu, että käytössä olleet yleisen tuen menetelmät eivät riitä lapsen tarpeisiin. Tuen tarve havaitaan kotona, varhaiskasvatuksessa tai muun asiantuntijan arviossa. Lapsen tehostetun tuen arviossa ja suunnittelussa ovat aina keskustelemassa vähintään lapsen huoltaja, varhaiskasvattaja sekä varhaiskasvatuksen erityisopettaja, mutta usein myös muita lasta kuntouttavia/tutkivia tahoja. Tehostetussa tuessa yhteistyö edellä mainittujen tahojen kesken tiivistyy.

Usein tehostetun tuen takaamiseksi tarvitaan erityisopettajan tuki. Tehostetun tuen tarpeisen lapset tiedostetaan ja heille järjestetään spesifimpää tukea, mutta kuitenkin ilman ylimääräistä työntekijää.

Tehostettuun tukeen on veon tai asiantuntijan suositus ja se näkyy lapsen vasussa. Selkeä struktuuri, kuvat ja tukiviittomat, ryhmän pienennys/ryhmäohjaaja ja yksilötuokiot.

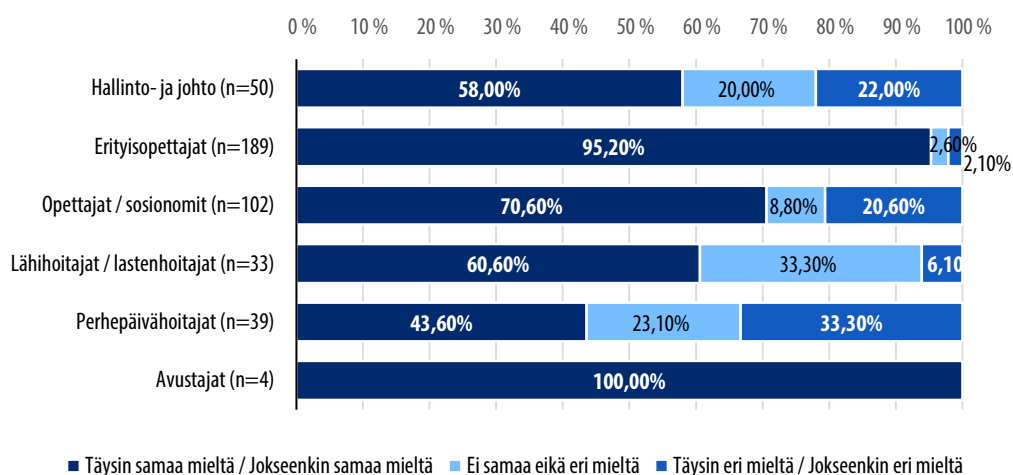
Vastaajien mukaan on yleistä, että tehostetun tuen aloittamiseksi täytyy tehdä pedagoginen arvio. Arviosta tulee käydä ilmi, millaista on ollut lapsen saama yleinen tuki ja millaista tukea lapsi tarvitsee jatkossa. Pedagogisen arvion tekemiseen voivat osallistua opettaja, erityisopettaja ja moniammatillisen tiimin jäsenet. Tuen saamisesta tehdään usein pedagogisen arvion pohjalta hallinnollinen päätös, ennen kuin tuen antaminen voidaan aloittaa.

Varhaiskasvatuksen erityinen tuki

Erityisen tuen määrittelyjen osalta jälleen suurin osa vastaajista (84,5 %, n = 459) kertoi, että kunnan tai varhaiskasvatuksen järjestäjän piirissä oltiin määritellyt, mitä varhaiskasvatuksen erityinen tuki oli.

Kuviosta 14 ilmenevät varhaiskasvatuksessa työskentelevien näkemykset erityisen tuen toteuttamisesta osana työtehtäviä. Perhepäivähoitajista yli puolet (56,4 %) liitti erityisen tuen työtehtäviinsä. Erityisen tuen toteuttaminen osana omaa työtä sisältyy vastausten perusteella etenkin varhaiskasvatuksen avustajille (100 %), erityisopettajille (95,2 %) sekä opettajille ja sosionomeille (70,6 %), ja vähemmässä määrin lähi- ja lastenhoitajille (60,6 %) ja hallinnon edustajille (58 %).

Kuvio 14. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemykset erityisen tuen toteuttamisesta osana työtehtäviä ammattiryhmittäin.



Vastaajien määrittelyjen mukaan erityinen tuki oli tarkoitettu lapsille, joilla on kokoaikaista tuen tarvetta, johon vastaamiseksi tehostettu tuki ei ollut riittävää. Syynä oli esimerkiksi vaikea vamma, sairaus, kehityksen viivästyminen tai sosiaalisemotionaaliseen kehitykseen liittyvä tuen tarve. Tuen tarve oli kokoaikaista, jatkuvaa ja yksilöllistä. Usealla kehityksen osa-alueella voi olla suuria haasteita, tai jollakin alueella erittäin vahva tuen tarve. Lapsen ohjaus vaatii jatkuvaa erityisosaamista. Vastaajien mukaan erityisen tuen saaminen edellytti asiantuntijalausuntoa, diagnoosia tai hallinnollista päätöstä. Yleensä monialainen yhteistyö oli erityisen tuen saamisen edellytys. Monialaisen yhteistyön tuli olla tiivistä ja säännöllistä. Lisäksi erityispedagoginen osaaminen oli keskeistä erityisessä tuessa.

Vastausten perusteella kaikista tuen portaista erityinen tuki sisältää eniten rakenteellista tukea. Tällöin lapsi saa paikan erityisryhmästä, integroidusta erityisryhmästä tai ryhmän kokoa pienennetään. Lapsi voi saada myös avustajan. Vastaajat huomauttavat, että nämä rakenteelliset tukimuodot eivät läheskään aina toteudu. Erityinen tuki saattaa myös olla saatavilla vain esiopetusikäisille lapsille, joilla on yleensä pidennetty oppivelvollisuus. Varhaiskasvatusikäisille erityistä tukea ei siis välttämättä ole lainkaan. Joidenkin vastaajien mukaan kunnassa ei ole ollenkaan määritelty erityistä tukea. On myös vastauksia, joissa todetaan, ettei erityistä tukea käytännössä ole olemassa varhaiskasvatuksessa, vaikka se määritelty olisikin.

Käytännössä se on vahvaa rakenteellista tukea: paikka erityisryhmästä, avustajasta ryhmästä tai integroidusta erityisryhmästä. Se voi olla myös erityisopettajan tai

erityisavustajan (henkilökohtaisen, jaetun tai ryhmä avustajan) tukea omassa tutussa lapsiryhmässä. Erityisen tuen lapset ovat ryhmässä 2,8 kertoimella.

Varhaiskasvatuksessa ei pääsääntöisesti tehdä erityisen tuen päätöstä, mutta erityistä tukea annetaan niille lapsille, joiden kehityksen ja kasvun tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten. Lapsen edellytykset ovat voineet heikentyä esimerkiksi vamman tai vakavan sairauden vuoksi.

En löydä kunnan varhaiskasvatussuunnitelmasta erityisen tuen määrittelyä tai en osaa sitä tulkita varhaiskasvatussuunnitelmasta. Kunnassa on integroituja erityisryhmiä ja käytännössä näihin ryhmiin pääsy tarvitsee diagnoosin vaikeasta kehitysviivästä tai sairaudesta. Ilman diagnoosia ja jo melko kattavia tukitoimia lapsella ja/tai perheellä ei integroituun erityisryhmään edes kannata hakea. Päiväkotimme ei toistaiseksi ole koskaan saanut erityisen tuen toimiin tarvittavia resursseja, joten kaikki tähänastisen integroituun erityisryhmään siirtyvät ovat saaneet tehostetun tuen piiriin kuulutta tukea.

Tuen aloittamisesta päättäminen

Hallinnon edustajilta ja erityisopettajilta kysyttiin eri tuen portaililla tapahtuvasta tuen aloittamiseen liittyvästä päätöksenteosta.

Yleisen tuen aloittamisesta ei yleensä (90,3 %, n = 185) tehty erillistä päätöstä, mutta kuitenkin 8,6 prosenttia vastaajista kuvasi, että päätös yleisen tuen aloittamisesta tehtiin. Päätöksen tekijäksi kuvattiin varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, päiväkodinjohtaja, monialainen tiimi tai varhaiskasvatuspäällikkö. Noin prosentti (1,1 %) vastaajista ei tiennyt erillisen päätöksen tekemisen tilannetta yleisen tuen osalta.

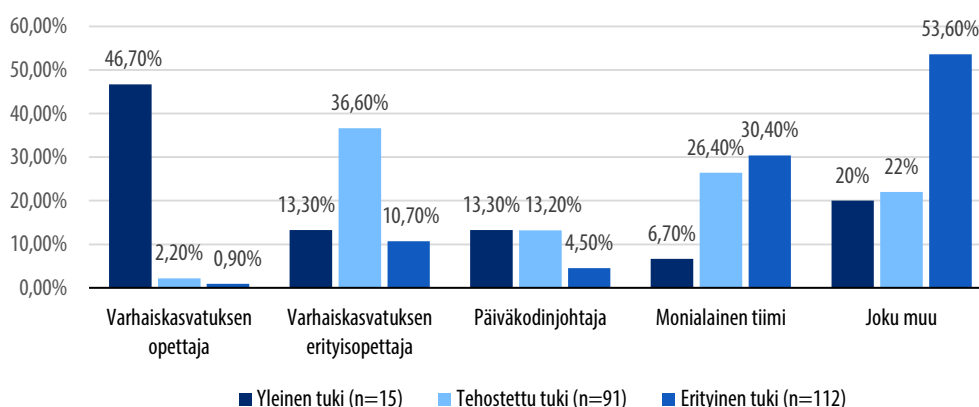
Tehostettuun tukeen liittyen päätöksen tekeminen tuen aloittamisesta vaihteli kunnissa: hallinto- ja johtotehtävissä työskentelevistä ja erityisopettajista yli puolet (50,8 %, n = 179) raportoi, että tehostetun tuen aloittamiseksi täytyi tehdä erillinen päätös, ja liki sama määrä (48,6 %) ilmoitti, ettei erillistä päätöstä tehty. Murto-osa vastaajista (0,6 %) ei tiennyt, pitikö erillistä päätöstä tehdä. Jos erillinen päätös tuli tehdä, sen teki useimmiten varhaiskasvatuksen erityisopettaja, monialainen tiimi tai päiväkodinjohtaja. Lisäksi päätöksen voi tehdä varhaiskasvatusjohtaja, varhaiskasvatuspäällikkö, sivistystoimenjohtaja, aluepäällikkö tai koulupsykologi.

Erityiseen tukeen liittyen vastaosa vastaajista (61,6 %, n = 177) ilmoitti, että erityisen tuen aloittamisesta tuli tehdä erillinen päätös ennen tuen aloittamista, mutta kolmanneksen (35,6 %) mukaan erillistä päätöstä ei tarvittu. Pieni osa vastaajista (2,8 %) ei tiennyt, tehtiinkö erityisestä tuesta erillisiä päätöksiä. Erityisen tuen aloittamisen osalta päätöksen

teki selvästi muita tuen portaita useammin monialainen tiimi tai joku muu kuin varhaiskasvatuksen opettaja, erityisopettaja tai päiväkodin johtaja. Päätöksen erityisen tuen aloittamisesta teki esimerkiksi varhaiskasvatusjohtaja, varhaiskasvatuspäällikkö tai sivistystoimenjohtaja.

Kuviossa 15 esitetään kooste siitä, kenelle päätöksen tekeminen minkäkin tuen portaan kohdalla kuului.

Kuvio 15. Lapsen yleisen, tehostetun ja erityisen tuen aloittamista koskeva päätöksenteko tuen portaittain.



3.5.11 Tukea tarvitsevan lapsen esiopetus ja sitä täydentävä varhaiskasvatus, kuljetukset ja maksuton varhaiskasvatus

Esiopetus ja sitä täydentävä varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksen hallinto- ja johtotehtävissä työskenteleviltä sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajilta (n = 258) kysyttiin tukea tarvitsevan lapsen esiopetusta täydentävän varhaiskasvatuksen käytännöistä. Vastaajien mukaan yleisin käytäntö oli järjestää tukea tarvitsevien lasten esiopetus päiväkodeissa (46,1 %) tai osin päiväkodissa ja osin koulussa (34,5 %). Vastaajista 11,2 prosenttia raportoi, että esiopetus järjestettiin kouluissa. Vastaajista viiden prosentin mukaan se järjestyi jossain muualla, jolla he tarkoittivat esimerkiksi opetuksen järjestämistä varhaiskasvatuksen alaisuudessa, vaikka tilat sijaitsisivatkin koulussa. Loput vastaajista (3,1 %) kertoivat, ettei varhaiskasvatuksen järjestäjä tarjonnut esiopetusta.

Suurin osa vastaajista (79,3 %, n = 256) ilmoitti tukea tarvitsevien lasten esiopetusta täydentävän varhaiskasvatuksen toteutuvan pääasiassa samassa paikassa kuin esiopetus,

jolloin lapsi ei siirtynyt päivän aikana toiseen paikkaan varhaiskasvatukseen. Liki viidenneksen (17,6 %) mukaan täydentävä varhaiskasvatus järjestettiin osin samassa ja osin eri paikassa kuin esiopetus. Vain hieman yli kolme prosenttia (3,1 %) toi esille, että täydentävä varhaiskasvatus järjestyi eri paikassa kuin esiopetus, jolloin lapsi siirtyi päivän aikana toiseen paikkaan varhaiskasvatukseen.

Esiopetusta täydentävässä varhaiskasvatuksessa noudatettiin kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen osalta esi- ja perusopetuksen lainsäädäntöä (esimerkiksi kolmiportaisen tuen malli ja asiakirjat) vastaajista suurimman osan mukaan (71,1 %, n = 256). Vastaajista 14,1 prosenttia raportoi heillä noudatettavan varhaiskasvatuksen lainsäädäntöä. Hieman yli 11 prosenttia (11,7 %) kuvasi, että heillä noudatettiin kahden edellisen yhdistelmää tai muuta paikallisesti luotua käytäntöä. Murto-osa (0,8 %) vastaajista ilmoitti, ettei kumpikaan edellä mainituista ollut käytössä ja hivenen useampi (2,3 %), etteivät tienneet vastausta kysymykseen.

Kuljetukset

Varhaiskasvatuksen hallinnolta ja erityisopettajilta kysyttiin, onko lapsella tarvittaessa mahdollisuus varhaiskasvatuksen järjestämään kuljetukseen. Kysymykseen vastanneista (n = 275) hienoinen enemmistö (36,7 %) vastasi, että kuljetukseen ei ole mahdollisuutta ja lähes sama määrä (35,2 %) ilmoitti, että kuljetukseen on mahdollisuus. Vastaajista liki kolmannes (28,1 %) ei osannut vastata kysymykseen.

Maksuton varhaiskasvatus

Samoilta vastaajilta kysyttiin, voiko lapsi saada kunnan vammaispalvelulain perusteella myönnettävää maksutonta varhaiskasvatusta (niin sanottu kuntouttava varhaiskasvatus/päivähoito) tuen tarpeidensa pohjalta. Suurin osa (78,9 %) kysymykseen vastanneista (n = 256) kertoi, että maksutonta varhaiskasvatusta voi saada ja heistä liki puolet (42,6 %) lisäsi, että ehtona oli tiettyjä diagnooseja tai muita rajoituksia. Vain muutama vastaaja (0,8 %) ilmoitti, ettei maksutonta varhaiskasvatusta voinut saada, ja loput (6,4 %) eivät tienneet, miten asia oli.

Vastaajia pyydettiin kuvaamaan avoimessa kysymyksessä maksuttomaan varhaiskasvatukseen liittyviä ehtoja. Avoimeen kysymykseen hallinto ja erityisopettajat (n = 86) kuvasivat diagnooseja tai muita ehtoja, joita maksuton varhaiskasvatus edellytti. Vastauksista yli puolesta (54,7 %) käy ilmi, että diagnoosina oli useimmiten kehitysvamma. Lisäksi yli kolmasosa vastaajista (33,8 %) ilmoitti, että lapsella täytyi olla erityishuolto-ohjelmaan kirjattuna oikeus maksuttomaan varhaiskasvatukseen. Harvemmin, mutta joissain tapauksissa kuitenkin, lapsi voi saada maksutonta varhaiskasvatusta lastensuojelun avohuollon tukitoimena.

3.5.12 Julkisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen työnjako ja sopimukset tuen järjestämisestä

Kuntien hallinnon edustajilta kysyttiin, millaisia sopimuksia kunnan ja yksityisen varhaiskasvatuspalveluiden tuottajan välillä oli tehty (ks. taulukko 7). Vastaajien (N = 40) mukaan ensisijaisesti edellytettiin varhaiskasvatuksen laadullisesti hyvään pedagogiikkaan liittyvien tuen käytäntöjen toteuttamista (70 %). Toinen keskeinen toimi oli varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatio (62,5 %). Kolmas keskeinen toimi, johon liittyi myös sopimus, koski tukeen liittyvien kustannusten kattamista (37,5 %). Pienemmässä määrin edellytettiin rakenteellisen tuen keinojen käyttöä (32,5 %) sekä yksityisten palveluntuottajien omaa erityisopettajaa (25 %). Vastaukset ”muu” (30 %) sisältävät esimerkiksi kuvauksia palvelusetelien tai erityisopettajien konsultaation periaatteista tai siitä, että kunnan alueella ei toimi yksityisiä palveluntuottajia.

Taulukko 7. Kunnan ja yksityisen varhaiskasvatuksen välisten kehityksen ja oppimisen tuen järjestämiseen liittyvien sopimusten yleisyys.

Työnjako ja sopimukset yksityisten palveluntuottajien kanssa	%
Varhaiskasvatuksen hyvään pedagogiikkaan kuuluvien toimintatapojen edellyttäminen	70,0
Varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaation järjestäminen	62,5
Kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen ylimääräisten kustannusten kattaminen	37,5
Rakenteellisen tuen käytänteiden toteuttamisen edellyttäminen	32,5
Varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluiden järjestämisen edellyttäminen	25,0
Muu	30,0

Sopimuksista yksityisten palveluntuottajien kanssa kysyttiin myös avokysymyksellä. Vastaajien mukaan sopimuksissa oli useimmin määritelty, että julkisen puolen erityisopettajat konsultoivat yksityistä varhaiskasvatusta tarvittaessa. On myös sovittu ehdoista, jotka oikeuttavat korotettuun palveluseteliin. Avustajien osalta tilannetta kuvattiin haastavaksi eikä sopimuksissa aina ole määritelty sitä, miten avustajat rahoitetaan.

3.5.13 Muut vastaajien esiin nostamat asiat

Vastaajilta kysyttiin lopuksi, mitä muuta he halusivat tuoda esiin kyselyn tekijöille ja varhaiskasvatuksen tuen käytäntöjen kehittämisen tueksi. **Yleisin yksittäinen esiin noussut asia oli vastaajien esittämä toive tuen lainsäädännön tarkentamisesta ja erityisesti kolmiportaisen tuen mallin tuomisesta myös varhaiskasvatuslakiin.**

Toivon erittäin paljon, että kolmiportainen tuki kirjattaisiin lakiin koskemaan myös alle esiopetusikäisiä lapsia. Kolmiportaisuus vahventaisi ja organisoisi huomattavasti varhaista puuttumista lapsen tuen tarpeisiin. Kuten tiedämme, varhainen puuttuminen vähentää huomattavasti ongelmien kasaantumista ja on positiivisesti lapsen kehitykseen vaikuttavaa; ollen näin myös huomattavasti kustannustehokkaampaa kuin myöhään asioihin tarttuminen.

Vastauksissa kuvattiin myös kuntakohtaisia eroja, varhaiskasvatuksen laadun ja varhaisen tuen merkitystä sekä varhaiskasvatuksen eri palvelumuotoja tuen järjestämisen näkökulmasta. Myös inklusio, rakenteellinen tuki ja riittävät resurssit nousivat esiin suuressa osassa vastauksia.

Vuorohoidossa ei ole subjektiivista päivähoito-oikeutta. Siellä lapset saavat olla hoidossa huoltajien työvuorojen mukaan. Tukea tarvitsevien lasten kuntoutuksen järjestäminen on ollut monta kertaa todella vaikeaa, varsinkin, kun on ollut käytössä tuntiperusteinen päivähoitomaksu. Mikäli lapsi on viikonloppuisin hoidossa, niin hän on arkipäivinä pois omasta ryhmästä jopa useamman päivän tai hän voi tulla hoitoon esim. klo 15. Viikonloppuisin ryhmät kootaan alueen hoitoa tarvitsevista lapsista ja hoitajat voivat olla tukea tarvitsevalle lapselle täysin vieraita. Kun varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut saadaan kiertävältä veolta, niin monen lapsen tuen toteuttaminen jää näistä tekijöistä johtuen vähäiseksi.

Inklusiivisuus on hyvä asia, mutta enemmänkin arjessa keskusteltuna raha ratkaisee, eikä lapsen tuen tarpeet. Integroidut ryhmät ovat viimeinen, joista luopuisin. Erityisopettajaresurssia lisäisin ja varhaiskasvatuksen opettajien ja muiden työntekijöiden pedagogista ammattitaitoa sekä tietämystä lapsen normaalista kehityksestä, koska vain sen päälle voi miettiä mitkä on tuen tarpeita!

Vastaajat kuvasivat myös ammattilaisten asenteen sekä konsultaation ja monialaisen yhteistyön merkitystä lapsen tuen järjestämiselle ja toteutumiselle.

Lapsen tuen järjestämisessä usein on kyse tahtotilasta ja asenteesta. Jos lapsi nähdään osana kaikkea muuta, yhtenä yksilönä joukossa, on tuen tarjoaminen helpompaa.

Varhaiskasvatukseen tueksi työyhteisöön enemmän moniammatillisuutta, esim. toimintaterapeutti, varhaiskasvatuksen kuraattori jne.

Terveyspalveluiden ja sivistyspalveluiden välistä kuilua tulisi saada kavennettua ja löydettävä uusia tapoja tehdä yhteistyötä.

Vastauksissa toivottiin, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutuksissa paneuduttaisiin nykyistä perusteellisemmin tuen kysymyksiin. Kelpoisen henkilöstön saatavuusongelmat nousivat myös vastauksissa esiin.

Koulutuksissa tulisi panostaa entistä enemmän erityispedagogiikkaan. Erityispedagogiikan hallinta ei saa olla vain harvojen ja valittujen etuoikeus, vaan sen tulisi olla kaikkien varhaiskasvatuksessa työskentelevien työtapa. Erityispedagogiikka hyödyttää vakassa kaikkia lapsia, ei pelkästään tuen tarpeessa olevia.

Vastaajat kuvasivat myös henkilökunnan uupumista ja työssäjaksamisen tilannetta. Avoimissa vastauksissa kerrottiin myös erilaisia kyselyyn liittyviä asioita ja annettiin palautetta selvityshankkeesta.

3.6 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Valtakunnallinen kehityksen ja oppimisen tukea sekä inklusiivista varhaiskasvatusta koskeva kysely antaa varhaiskasvatuksen tuen ja inklusiivisuuden tilanteesta hyvin vaihtelevan kuvan. Tulosten mukaan tuen saatavuus ja toteutuminen vaihtelevat kuntien välillä. Vaihtelua ilmenee käsityksissä tuen saatavuudesta ja inklusiivisuudesta myös vastaajaryhmien välillä ja kuntien sisällä. Myös varhaiskasvatuksen eri palvelumuodoissa tuen saatavuus ja toteutuminen näyttävät vaihtelevan. Yhteenvetona voidaan todeta, että kysely ei anna vain yhtä kuvaa vallitsevasta varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusiivisuuden tilanteesta. Sen sijaan kyselyn keskeinen tulos on, että tukea ja inklusiivisuutta koskeva tilannekuva on erilainen riippuen siitä, mistä kunnasta, palvelumuodosta, ammattiryhmästä ja tuen järjestämisen tilanteesta on kyse. Seuraavassa koostetaan kyselyn keskeisiä tuloksia teemoittain ja esitetään näihin liittyviä johtopäätöksiä.

Tuen aloittaminen ja toteutuminen

Vastausten perusteella varhaiskasvatuksen mahdollisuuksista tukea lasta rakentuu ristiinainen kuva. Toisaalta vastaajat kuvaavat kaikkien lasten saavan tukea sitä tarvitessaan, mutta kuitenkin erityisesti rakenteellisen tuen muodot ovat riittämättömästi saatavilla. Tuen saamisessa on myös vastaajien mukaan alueellista vaihtelua eri vuosina sekä myös eri ikäryhmien ja varhaiskasvatuksen palvelumuotojen välillä. Julkiset palvelut ja niissä päiväkotitoiminta on vastaajien näkemysten mukaan paras vaihtoehto kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamiseen.

Tuen aloittaminen näyttää noudattelevan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) linjausta siitä, että tuki tulee aloittaa, kun lapsen kanssa toimiva henkilöstö ja vanhemmat lapsen tarpeen havaitsevat. Tuen aloittamisen perusteena oli usein

pedagogiseen osaamiseen pohjaava arvio tuen tarpeesta. Varhaiskasvatuksen opettaja ja tiimi näkemyksineen olivat ensisijaisia kaikissa muissa paitsi rakenteellisen tuen aloittamisessa, jossa keskeisin kriteeri oli varhaiskasvatuksen erityisopettajan arvio. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla näyttääkin olevan keskeinen rooli rakenteellisten tukitoimien aloittamisessa yhdessä päiväkodin johtajan ja monialaisen tiimin kanssa.

Erityisesti rakenteellisen tuen aloittamisen ehtona edellytetään kuitenkin edelleen hyvin usein erilaisia lausuntoja, päätöksiä ja diagnooseja, mitä ei voida pitää toivottavana käytäntönä. Avustajan ja lisähenkilökunnan saamiseen sekä ryhmäkoon pienentämiseen näyttää liittyvän paljon ehtoja, mikä käytännössä vaikeuttaa ja hidastaa tuen saamista. Rakenteelliset tukitoimet eivät näin ollen aina toteudu tai niitä ei ole mahdollista saada, vaikka lapsella niihin olisi selvästi tarve. Etenkin perhepäivähoidossa avustaja on tukitoimena harvinainen. Jos avustajia on käytettävissä, heillä ei välttämättä ole tarvittavaa koulutusta tai sitä ei edellytetä. Avustajien koulutus tehostaisi kehityksen ja oppimisen tuen toteutumista.

Tuen toteuttamisen osalta erityisopettajalta saatu konsultaatio oli yleisimmin käytössä oleva tukitoimi. Konsultaation merkitys korostui vielä enemmän yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa ja perhepäivähoidossa. Tuen aloittaminen ja toteuttaminen tapahtuvat vastaajien arvion mukaan hitaasti, sillä resursseja arvioidaan harvoin ja niitä ei ole tarjolla heti tuen tarpeen tullessa esille. Myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelman päivittäminen ja sitä kautta tuen toteutumisen arviointi tapahtuu liian harvoin.

Varhaiskasvatuksen tuen järjestämisen palveluvalikko erilaisten ryhmien osalta vaihtelee erittäin paljon paikkakunnittain. Erilaisiin erityisryhmiin tai niin sanottuihin pienennettyihin ryhmiin siirtyminen perustuu moninaisiin lausuntoihin ja päätöksiin, joita saatetaan tehdä vain kerran vuodessa, mikä voi hankaloittaa riittävän ja oikeanlaisen tuen saamista. Lasten pääsy saatavilla oleviin erityisryhmiin on vastaajien mukaan sattumanvaraista ja hidasta ja niihin pääsemiseen liittyy usein ehtoja tai ne ovat tarjolla etupäässä esiopetuskäisille tai 3–5-vuotiaille.

Erityisopetus ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva on tällä hetkellä hyvin vaihteleva. Useimmiten työnkuvassa painottuu konsultointi, mikä tarkoittaa esimerkiksi konsultatiivista tukea ryhmään ja tukeen liittyviin palavereihin osallistumista. Erityisopettajilla ei ole riittävästi mahdollisuuksia olla läsnä lapsiryhmien toiminnassa, opettaa tai antaa erityisopetusta. Pieni osa kyselyyn vastanneista erityisopettajista toimi ryhmässä tai resurssierityisopettajina, jolloin heidän mahdollisuutensa edellä mainittuihin tehtäviin olivat luonnollisesti paremmat.

Erityisopettajat arvioivat työmääränsä nykytilanteessa yleensä liian suureksi, alueet liian laajoiksi ja osaamisvaatimukset moninaisiksi. Yhteenvedona voidaan todeta, että erityisopettajia ei ole kunnissa aina riittävästi, mistä on pääteltävissä, että varhaiskasvatustalakiin kirjattu lapsen oikeus erityisopettajan palveluihin ei riitä takaamaan riittävää erityisopettajan tukea ja opetusta kaikissa kunnissa. Kyselyn tuloksista ilmenee selvä tarve erityisopettajien nykyistä tiiviimpään ja pysyvämpään läsnäoloon lapsiryhmissä. Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien saatavuudessa on paikoin ongelmia. Hyvänä puolena kyselyssä tuli ilmi se, että erityisopettajat näyttävät olevan enimmäkseen kelpoisia ja koulutettuja tehtävänsä, joskin kelpoisten osuudessa on suurtakin alueellista vaihtelua. Erityisopettajien mukaan lapsiryhmät ovat aiempaa monikielisempiä, mikä korostaa suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen merkitystä. Vastaajien mukaan S2/R2 -opettajia ei ole aina kuitenkaan saatavilla, vaan suomen tai ruotsin kielen opetuksesta vastaaminen on erityisopettajan tehtävä tai tehtävänä määrittelemätön.

Käsite erityisopetus näyttää olevan hyvin epäselvä varhaiskasvatuksen osalta, sillä valtaosa vastaajista kuvasi erityisopetuksen sijaan erityistä tukea yleensä eli sitä, milloin lapsella on ylipäättään oikeus tukeen. Varhaiskasvatuksessa tarvitaankin erityisopetuksen sisältöjen ja toteutuksen määrittelyä.

Monialainen yhteistyö

Varhaiskasvatuksessa tehdään laajasti yhteistyötä erilaisten monialaisiin yhteistyöverkostoihin kuuluvien asiantuntijoiden kanssa. Yhteistyö painottuu varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuviin. Monialaiselta tiimiltä saatava konsultaatio lapsen tukeen liittyen ei ole vielä kovin yleistä. Tällaisen työtapen vakiinnuttaminen voisi vahvistaa monialaista yhteistyötä. Kyselyssä vanhempien suostumus monialaisen yhteistyön aloittamisen ehtona korostui, mikä saattaa estää tai myöhentää joidenkin lasten kohdalla yhteistyön aloittamista ja esimerkiksi konsultaation saamista monialaisen tiimin asiantuntijoilta.

Kyselyn mukaan erilaiset monialaiset ja pedagogiset tiimit ovat varhaiskasvatuksessa yleisiä. Tiimien kokoonpanot ovat vaihtelevia ja niissä ei aina ole edustettuna pedagogista asiantuntemusta. Samalla tiimien yleisyydestä rakentuu paikoin ristiriitainen kuva. Tuen kolmiportaisuutta soveltavissa kunnissa vastattiin usein, että kunnassa ei ole oppilashuoltoryhmää vastaavaa monialaista tiimiä. Monialaista verkostoa kokoavan ryhmän puuttuminen on heikkous ajatellen lasten tuen tarpeen havaitsemista, tuen järjestämistä ja toteuttamista sekä kuntatasolla tapahtuvaan tuen koordinoimista ja kehittämistä ajatellen. Vakiintuneet yhteistyöverkostot ovat tärkeitä myös monialaisen yhteistyön ja tuen joustavalle aloittamiselle.

Vaativa tuki

Monialaisen yhteistyön vaihtelevuus ja paikkakuntakohtaisuus sekä rakenteellisen tuen toteutumaattomuus heijastuvat lapsen mahdollisuuksiin saada erityisesti vaativaa ja monialaista tukea. Vaativaa tukea koskevat kuvitteelliset esimerkit kuvaavat vaativan tuen järjestämisen käytänteiden olevan varhaiskasvatuksessa edelleen hyvin vaihtelevia, jäsentymättömiä ja puutteellisia monin paikoin. Vastaajille tutuin tilanne oli lapsen aggressiivinen käyttäytyminen. Tällaiset tilanteet koettiin usein hyvin haastaviksi eikä niissä toimiminen lapsen tarpeiden mukaisesti ollut aina mahdollista.

Monivammaisuuteen liittyvää tuen järjestämistä kuvattiin positiivisimmin, joskin resursien riittämättömyyttä ja rakenteiden epäselvyyttä kuvattiin myös monivammaisuuteen liittyen. Näyttää olevan verrattain tavallista, että monivammaisten lasten pääsy erityisryhmään on helpompaa kuin muiden, joskin heidän pääsyä inklusiivisempiin lapsiryhmiin näyttää sen sijaan harvinaisemmalta. Monivammaisuuteen liittyen monialaisen yhteistyön verkostot vaikuttivat jäsentyneimmiltä, joskin tässäkin oli suurta vaihtelua. Infektioherkän lapsen varhaiskasvatuksessa korostui perhepäivähoidon ja ylipäätään sairaanhoidollisuuden rooli. Tuen järjestämisen ongelmallisuutta perusteltiin varhaiskasvatuksen ryhmämuotoisuudella. Sairaalassa olevan lapsen varhaiskasvatuksen osalta vastaajat kuvasivat varhaiskasvatuksen järjestämisvastuun olevan usein muualla kuin heillä itsellään, esimerkiksi sairaalan varhaiskasvatuksen (erityis)opettajilla. Yleinen käsitys oli, että varhaiskasvatuksessa olevan lapsen sairastuessa pitkäaikaisesti lapsen oikeus varhaiskasvatukseen päättyy. Yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa oli todennäköisempää, että vaativaa tukea tarvitsevat lapset siirtyisivät julkisen varhaiskasvatuksen palvelujen piiriin.

Niiden lasten kohdalla, joiden tarvitsema tuki on vaativaa, varhaiskasvatuksen pedagogisuus ja lapsen oikeus oppia näyttäytyi usein toissijaisena lapsen hoidollisuuden korostuessa. Vastaukset kuvastivat usein epävarmuutta ja vastaajat ilmaisivat, että heillä ei ole tietoa tai kokemusta vaativan tuen järjestämisestä. Samoin taloudellisia resursseja vaativan rakenteellisen tuen toteutuminen näyttäytyi vaihtelevana ja epävarmana, mitä vastaajat kuvasivat vastauksissaan usein arvailemalla, olisiko lapsen ylipäätään mahdollista saada niitä tukitoimia, joita he pitivät lapselle tarpeellisina. Tilanne on kestävä, sillä lapsen tuen saaminen ei saa olla kiinni siitä, milloin, missä kunnassa ja minkälaisena lapsen tuen tarve ilmenee. Tuen tulee olla myös riittävän vahvaa ja sen muotojen suunnittelun yksilöllistä. Kuitenkin erityisesti avustajan merkitys vaativan tuen toteutumisen ehtona nousi vastauksissa vahvasti esiin eivätkä muut rakenteellisen tuen muodot olleet aina mahdollisia. Avustajan roolista ja tehtävänkuvasta vaativan tuen mahdollistajana ei kuitenkaan yleensä kirjoitettu. Avustajan tulisi avustamisen rinnalla mahdollistaa esimerkiksi ryhmän opettajien tai erityisopettajan toiminta vaativaa tukea tarvitsevan lapsen kanssa.

Kaikkiin tapausesimerkkeihin liittyen nostettiin esille jossain määrin myös vanhempien rooli lapsensa aseman puolustajina. Näistä kuvauksista välittyi, että mikäli vanhempi

taistelee lapsensa puolesta ja vaatii tukea, on lapsella ehkä paremmat mahdollisuudet saada ne tukitoimet (esimerkiksi erityisryhmäpaikka tai avustaja), joita vastaaja piti lapselle tarpeellisenä. Henkilöstön osaamisen lisääminen vaativan tuen toteuttamiseen nousi vastauksissa vahvasti esiin ja vastaajat korostivat, että lapsen ryhmän henkilökunnan osaamisen riittävä taso on edellytys pedagogisesti vaativan tuen toteuttamiselle.

Henkilöstöryhmien väliset erot tukea koskevista käsityksistä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) mukaan tuen antaminen kuuluu jokaisen työntekijän vastuulle. Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee tuen toteuttamisen ja siihen liittyvät erilaiset tehtävät pääsääntöisesti omaan työnkuvaansa kuuluvina, vaikka eri ammattiryhmien välillä on eroja. Koska tiettyjä tehtäviä, kuten opetusta ja erityisopetusta voidaan perustellusti pitää tietyille varhaiskasvatuksen ammattiryhmille kuuluvina tehtävinä, työnkuvia ja tehtävänjakoa on tarpeen kirkastaa sekä lisätä kaikkien ammattiryhmien osaamista asiasta.

Yleisesti varhaiskasvatuksen henkilöstö vaikuttaa kokevan osaamisensa, tuen saamisen työhön sekä tukeen liittyvän täydennyskoulutuksen riittävinä. Käytettävissä olevien resurssien osalta tuloksissa on enemmän hajontaa. Ammattiryhmittäin tarkasteltuna lähi- ja lastenhoitajat sekä perhepäivähoitajat kokivat sekä osaamisensa, tuen saannin työhönsä ja täydennyskoulutusmahdollisuutensa että resurssit heikompina muihin ammattiryhmiin verrattuna. Resursseihin tyytymättömiä oli myös iso osa opettajista, sosionomeista ja erityisopettajista. Lisäkoulutuksen tarpeellisuus ilmenee etenkin inklusiota ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamista koskevien käsitysten tuloksia tarkasteltaessa, sillä nämä käsitykset jäävät verrattain kapea-alaisiksi.

Lapsen tuen tarpeiden tunnistamiseen, asetettujen tavoitteiden edistämiseen, pedagogisten keinojen käyttämiseen sekä kirjaamiseen liittyviä vastuita valtaosa vastaajista piti omina tehtävinään. Vastaajien joukossa oli kuitenkin myös niitä, jotka eivät ajatelleet kehityksen ja oppimisen tuen kuuluvan heidän työtehtäviinsä. Tuen tarpeen tunnistamisen, tuen tavoitteiden edistämisen ja pedagogisten tuen keinojen käytön tulee kuulua kaikkien varhaiskasvatuksen ammattilaisten velvollisuuksiin. Erityisopetus oli odotetusti nimenomaan erityisopettajalle asettuva vastuu kuitenkin siten, että kaikki erityisopettajat eivät kokeneet tätä tehtäväkseen. Tämä voi selittyä sillä, että osa vastanneista erityisopettajista toimi koordinoivissa tai hallinnollisissa tehtävissä.

Inklusiota koskeva tieto ja käsitykset

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja hallinnon edustajat pitivät tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatuksen järjestämisen ensisijaisena paikkana yleensä julkisen päiväkotimuotoisen varhaiskasvatuksen yleisiä lapsiryhmiä. Kuitenkin kysyttäessä vaativan tuen

toteutumisen käytännöistä erilaiset erityisryhmät korostuvat vahvasti erityisesti lapsen monivammaisuuden kohdalla. Erityisryhmiä ja sairaalakoulua ehdotetaan varhaiskasvatuksen järjestämispaikaksi myös haastavasti käyttäytyvän lapsen kohdalla. Myös kotona tapahtuvan päivähoiton tai jopa vanhempien kotiin jäämisen ensisijaisuus lapsen sairauden kohdalla voidaan nähdä varhaiskasvatuksen inklusiivisuutta heikentävänä käytänteenä.

Inklusion paikallista määrittelyä oli kyselyvastausten mukaan kyllä tehty, mutta vastaajien tietämys kuntatason määrittelyistä vaihteli erittäin paljon. Paikallisista määrittelyistä olivat tietoisia pääosin hallinnon edustajat ja erityisopettajat, kun taas opettajat, sosionomit, hoitajat ja perhepäivähoitajat eivät yhtä usein tienneet, oliko inklusiota konkretisoivaa määrittelyä tehty. Inklusion paikallisten määrittelyjen kuvaukset olivat vaihtelevia ja painottivat inklusiota varhaiskasvatuksen järjestämisen paikkana. Myös inklusiota resursseina ja epämääräisesti kehityksen ja oppimisen tukena tarkastelevat kuvaukset olivat yleisiä. Tietämystä inklusiosta olisi tarpeen lisätä varhaiskasvatuksen ammattilaisten tutkintokoulutuksissa ja täydennyskoulutuksissa. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittämisessä tulee huolehtia siitä, että jokainen varhaiskasvatuksen ammattiryhmä saa tiedon tehdyistä varhaiskasvatuksen arvopohjaan ja inklusioon liittyvistä määrittelyistä ja ymmärtää niiden merkityksen oman työnkuvansa näkökulmasta.

Kolmiportaisen tuen mallin sovellukset

Kolmiportaisen tuen malli oli yleisesti käytössä vastaajien edustamissa kunnissa. Kolmiportaisen tuen mallia koskevat vastausprosentit olivat korkeimpia hallinto- ja johtotehtävissä sekä erityisopettajina työskentelevillä ja matalimpia hoitotehtävissä työskentelevillä. Tämä kuvastaa mahdollisesti sitä, miten kolmiportaisen tuen malli on tuttu erityisesti johtajille ja erityisopettajille. Tuen mallista vallitsi useissa tilanteissa kunnan sisällä epäselvyys, mikä kuvaa inklusion paikallisten määrittelyjen tapaan mahdollisuutta, että tieto kehityksen ja oppimisen tuen rakenteista ei yllä kuntien hallinnosta kaikkien ammattiryhmien tietoisuuteen.

Tuen portaita oli määritelty vaihtelevasti ja vastaajien tietoisuus määritelmistä vaihteli. Kokemukset kolmiportaisen tuen mallista olivat vallitsevasti positiivisia. Vastaajat esittivät lukuisia malliin liittyviä kehittämiskohteita, joita yhdisti kolmiportaisen tuen mallin yksinkertaistaminen verrattuna perusopetuslain tuen malliin. Yleisimpiä muokkauksia olivat tuen hallinnollisten prosessien ja pedagogisten asiakirjojen laadinnan käytäntöjen keventäminen sekä oppilashuoltoryhmän puuttuminen. Tuen voimistamisesta yleisestä tehostetuksi tai tehostetusta erityiseksi tehtiin toisinaan hallinnolliset päätökset myös varhaiskasvatuksessa. Pienessä osassa kuntia päätökset tehtiin myös yleisen tuen aloittamisesta, jolloin kolmiportaisuus näyttäytyi vastaajien mukaan neliportaisuutena. Kolmiportaista tukea toivottiin varhaiskasvatukseen.

Yksityinen varhaiskasvatus ja perhepäivähoito

Myös yksityisen varhaiskasvatuksen osalta kehityksen ja oppimisen tuen käytännöissä oli vaihtelua. Yksityisen varhaiskasvatuksen edustajat kuvasivat tuen järjestämisen käytäntöään kaikkiin kysyttyihin asioihin liittyen vahvasti kunnille alisteisena siten, että tuen järjestämisen mahdollisuuksien rajojen koettiin tulevan esimerkiksi kunnan palvelusetelien ehtoista tai muista vastaavista sopimuksista. Kunnalliset varhaiskasvatuksen hallinnon edustajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat taas esittivät huolensa siitä, ettei kehityksen ja oppimisen tuki toteudu yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa. Yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden tuottajien tilannetta monimutkaistaa vastaajien mukaan se, että mikäli palveluntuottaja toimii usean kunnan alueella, tulee jokaisen yksikön noudattaa kunnan omia, muista kunnista poikkeavia tuen paikallisia malleja ja sopimuksia. Valtakunnallisesti yhteinen tuen malli yksinkertaistaisi kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen tilannetta yksityisessä varhaiskasvatuksessa erityisesti isoimpien toimijoiden näkökulmasta.

Julkisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen yhteistyö ja esimerkiksi erityisopettajien työ yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden kanssa näyttääkin vaihtelevalta ja usein jäsentymättömältä. Toisaalta kunnallisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen edustajien käsitykset asiasta olivat osin ristiriitaisia, mikä heijastelee mahdollisesti riittämätöntä käytänteistä sopimista ja yhteistyön vakiintumattomuutta. Kuntien ja yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteistyössä ja sopimuksissa korostuu varhaiskasvatuksen järjestämisen taloudellisten reunaehtojen, kuten palvelusetelien, kysymykset. Tukeen myönnettävien taloudellisten lisäresurssien hyödyntämisen seuranta tai arviointia ei kuitenkaan kuvata eikä tähän liittyen yleensä kuvata tehdyksi sopimuksia. Lapsen siirtymistä julkiseen varhaiskasvatukseen tuen tarpeen ilmetessä esitettiin usein ratkaisuna tilanteeseen, jossa tukea ei pystytty järjestämään yksityisen palvelun piirissä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työ yksityisten palveluntuottajien yksiköissä vaihtelee paikkakunnittain määrällisesti ja sisällöllisesti. Koska erityisopettajien työ oli kuitenkin tyypillisesti pääosin harvoin tapahtuvaa konsultaatiota, ei erityispedagogisen osaamisen rooli lapsen tukemisessa ole usein yksityisessä varhaiskasvatuksessa merkittävä. Kunnallisia varhaiskasvatuksen erityisopettajia työllistää merkittävästi myös yksityisen varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen lisäresursseihin liittyvät tehtävät, kuten palvelusetelien korotuksiin liittyvät prosessit. Näin yksityisen varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuki toteutuu tämän kyselyn mukaan tyypillisesti julkisella rahoituksella erityisesti silloin, kun tuki edellyttää lisäresursseja. Tuen kustannusten kattamisesta toisin oli kuitenkin myös saatettu sopia kunnan ja yksityisen varhaiskasvatuspalveluiden tuottajan kesken. Pieni osa yksityisistä varhaiskasvatuksen järjestäjistä oli myös palkannut omia varhaiskasvatuksen erityisopettajia, mutta tämä oli harvinaista.

Perhepäivähoito näyttäytyy tuen järjestämisen näkökulmasta ristiriitaisena varhaiskasvatuksen palvelumuotona. Toisaalta perhepäivähoitoa ei pidetty vastaajien keskuudessa

ensisijaisena tuen järjestämisen paikkana yleensä, mutta erityisesti tiettyjä vaativan tuen tilanteita ja nuorimpia varhaiskasvatuskäisiä lapsia koskien perhepäivähoito näyttäytyikin jopa ensisijaisena tai ainoana mahdollisena varhaiskasvatuksen järjestämisen paikkana tukea tarvitsevalle lapselle. Perhepäivähoitoon ei kuitenkaan yleensä ollut mahdollista saada etenkin rakenteellista tukea. Perhepäivähoitajat ilmaisivat eniten epävarmuutta kunnan noudattamaan tuen malliin ja inklusion paikallisiin määritelmiin liittyen. Onkin syytä kysyä, ulottuuko varhaiskasvatuksen tuen järjestämistä koskeva tieto myös perhepäivähoitajille. Samoin on tärkeää huolehtia siitä, että tukea tarvitsevan lapsen oikeus opetukseen ja tarvittaessa erityisopetukseen toteutuu eikä perhepäivähoito ole ainoa varhaiskasvatusmuoto minkäänlaisten tuen tarpeiden tapauksessa.

Kyselyn tulosten pohjalta yksityisen varhaiskasvatuksen ja perhepäivähoidon roolin ja näiden palvelumuotojen hyödyntämisen suuruusluokan tarkastelu on tulevaisuudessa välttämätöntä. Nykytilanne, jossa lapsella ei ole näissä palveluissa aina mahdollisuus tarvitsemaansa tukeen samalla tavalla kuin julkisessa päiväkotimuotoisessa varhaiskasvatuksessa, on lapsen edun näkökulmasta kestävä.

4 Pienryhmäkeskustelut varhaiskasvatuksen järjestäjille ja lasten vanhemmille käsityksistä kehityksen ja oppimisen tukeen ja inklusioon liittyen

Elina Viljamaa, Piia Nevala ja Marja Syrjämäki

4.1 Pienryhmäkeskustelujen tavoite ja toteuttaminen

Kehityksen ja oppimisen tuen nykytilan selvityksen osana toteutettiin pienryhmäkeskusteluja. Keskusteluilla oli kaksi tavoitetta. Toisaalta niiden tavoitteena oli täydentää aiemman tutkimus- ja selvitystiedon koosteen sekä valtakunnallisen kyselyn antamaa kuvaa kehityksen ja oppimisen tuen nykytilanteesta julkisessa ja yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Toinena tavoitteena oli kuulla erityisesti lasten vanhempien näkökulmia kehityksen ja oppimisen tukeen ja inklusioon liittyen.

Varhaiskasvatuksen järjestäjille ja lasten vanhemmille toteutettiin yhteensä seitsemän keskustelua. Varhaiskasvatuksen järjestäjien keskusteluja oli kaksi, toinen kunnallisen ja toinen yksityisen varhaiskasvatuksen edustajille. Edelliseen osallistui viisi keskustelijaa ja jälkimmäiseen kaksi. Keskustelujen tavoitteena oli kuulla osallistujien näkemyksiä ja kehittämis ehdotuksia varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen mallista. Vanhempien kanssa toteutettiin kolme ryhmäkeskustelua, joissa kussakin oli kaksi tai kolme vanhempaa sekä yksi selvityksen toteuttaneista tutkijoista. Lisäksi järjestettiin kaksi kahdenkeskistä keskustelua. Vanhempien osalta haluttiin kuulla tukeen liittyviä kokemuksia ja kehittämis ehdotuksia sekä yleisesti näkemyksiä kehityksen ja oppimisen tuesta sekä inklusiosta varhaiskasvatuksessa.

Ryhmäkeskustelun osallistujat valittiin harkinnanvaraisen otannan menetelmin. Otantamenetelmä ohjaa etsimään ryhmäkeskusteluun tutkittavasta aiheesta paljon tietäviä henkilöitä. Tutkittua joukkoa voidaan kutsua otoksen sijaan myös näytteeksi. (Eskola & Suoranta, 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tukea tarvitsevien lasten vanhempia tavoiteltiin yhteistyössä erityislasten vanhempien valtakunnallisen yhdistyksen Leijonaemot ry:n kanssa. Kutsu osallistua pienryhmäkeskusteluun lähetettiin Leijonaemot ry:n jäsenille ja julkaistiin järjestön sosiaalisen median kanavalla. Lisäksi osallistujia tavoiteltiin selvitystä tehneiden tutkijoiden omien kontaktien kautta. Otannassa oli näin ollen piirteitä eliittiotannasta ja

lumipallo-otannasta. Eliittiotannan tavoitteena on kutsua mukaan tutkimukseen henkilöitä, joilta on mahdollista saada paljon tietoa aiheesta. Lumipallo-otannassa osallistujia valikoituu mukaan tutkimukseen toisen osallistujan kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Gobo, 2007). Osallistujien valinnassa huomioitiin alueellinen edustavuus. Vanhemmista mukaan haluttiin henkilöitä, joilla olisi erilaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen tuesta; pitkäaikaista ja vahvaa, kevyttä, vasta suunnitteilla olevaa, tai vanhempia, joiden lapsilla ei ollut määritettyä tuen tarvetta.

Osallistujille lähetettiin keskustelukutsu Zoom-ohjelmistolla toteutettavaan keskusteluun. Keskusteluihin osallistuvat saivat tutustuttavakseen myös keskustelujen tietosuojailmoituksen. Kutakin keskustelua varten varattiin aikaa noin tunti. Keskustelut tallennettiin. Keskustelun osallistujien henkilöllisyys, paikkakunta ja työnkuva eivät tule ilmi selvityksestä.

Seuraavat yhteenvedot on koottu litteraattien ja muistiinpanojen pohjalta, järjestäjien keskustelun osalta aineistolähtöisesti ja vanhempien keskusteluiden osalta osittain etukäteen määritettyjen teemojen suuntaisesti.

4.2 Varhaiskasvatuksen järjestäjien keskustelut

Varhaiskasvatuksen järjestäjien ryhmäkeskusteluissa puheenvuoroja ei erikseen jaettu, vaan keskustelua käytiin vapaamuotoisesti. Osa keskustelijoista täydensi näkemyksiään jälkikäteen sähköpostilla. Keskustelun kutsuja ei osallistunut keskusteluun, mutta oli mukana varalta mahdollisten teknisten haasteiden varalta. Keskustelun aluksi esiteltiin ajatuksia kehityksen ja oppimisen tuen mallista, jota osallistujien toivottiin kommentoivan tuen, oman työn ja mahdollisten kustannusvaikutusten osalta.

Molemmissa keskusteluissa nostettiin tärkeimpänä esille tuen **kehittäminen lapsen edun näkökulmasta, valtakunnallisesti yhtenäisten kriteerien mukaan**. Tuen kolmiportaisuutta pidettiin hyvänä lähtökohtana mallille. Tarpeellisia toimenpiteitä olivat keskustelijoiden mukaan tukeen liittyvien käsitteiden tarkempi määrittely ja laadukkaan varhaiskasvatuksen tarjoaminen osana yleistä tukea. Tarkempi määrittely ja kuntien yhtenäiset tilastoinnin tavat nähtiin keskeisinä tuen eri portailla tarvittavan rakenteellisen tuen kustannusten kattamisen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen kolmiportaisen tuen mallissa tulisi eritellä, mitkä pedagogiset ratkaisut ja käytännön toimet kuuluvat yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma pedagogisena asiakirjana kaikilla tuen portailla oli keskustelijoiden mukaan toimiva ja byrokratiaa vähentävä ratkaisu.

Kunnallisten varhaiskasvatuksen järjestäjien keskustelussa esitettiin lisäksi, että koko **perheen huomioiminen ja perheen tukeminen** tarvittaessa tulisivat mallissa näkyväksi. Monialainen työ perheen tukena nähtiin tärkeänä ja sen järjestämiseen toivottiin selkeitä

rakenteita. Haasteena koettiin erityisen aggressiivisesti käyttäytyvien lasten tarpeisiin vastaaminen. Heidän varhaiskasvatuksensa järjestämiseen tarvitaan vahvaa moniammatillista tukea ja yhteistyötä esimerkiksi erikoissairaanhoidon kanssa. Lisäksi tarvitaan tukea vanhemmuudelle ja joustavia ratkaisuja lapsen varhaiskasvatuksen järjestämiseen. Varhaiskasvatuksen erityisopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen koettiin tarvitsevan tarkempaa määrittelyä. Joustava ryhmittely ja pienennetyt ryhmät nähtiin osallistujien keskuudessa toimivana tuen järjestämisen vaihtoehtona. Lasten tuen tarve vaihtelee kuntien välillä ja kuntien sisällä myös alueittain, mikä tulisi tuen kehittämistyössä huomioida. **Varhaiskasvatuksen laadun kannalta korostettiin koulutetun henkilökunnan riittävyyttä.** Etenkin varhaiskasvatuksen opettajien rekrytointivaikeudet huolestuttivat järjestäjiä.

Yksityiset varhaiskasvatuksen järjestäjät korostivat **lasten välistä tasa-arvoa varhaiskasvatuksen paikasta riippumatta**, ja kuntien väliset erot tuen järjestämisessä yksityisessä varhaiskasvatuksessa koettiin tasa-arvon näkökulmasta ongelmallisiksi. Keskustelijoiden kokemusten mukaan palvelusetelimalli oli yleisin tapa järjestää yksityinen varhaiskasvatus. Osassa kuntia palvelusetelissä oli huomioitu lapsen mahdollinen tuen tarve, ja palvelusetelin arvo kasvoi lapsen tuen tarpeen mukaan. Joidenkin kuntien palvelusetelit kattoivat yleisen tuen osuuden, jolloin varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut ja rakenteellinen tuki järjestettiin kunnallisena palveluna. Tällöin lapsi voi joutua siirtymään kunnalliseen varhaiskasvatukseen tuen tarpeen ilmetessä. Osassa kuntia yksityinen palveluntuottaja järjesti myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelun, ja silloin rakenteellisen tuen järjestämiseen tarvittiin kertoimia, jotka kasvattivat palvelusetelin arvoa. Kertoimien suuruus vaihteli kunnittain. Yksityiset varhaiskasvatuksen järjestäjät pitivät tärkeänä laadukasta varhaiskasvatusta ja sen kehittämistä omissa organisaatioissaan. Osallistujien mukaan varhaiskasvatusta tulisi kehittää kokonaisuutena myös yksityisten järjestäjien asema huomioiden, sillä kunnallisia ja yksityisiä järjestäjiä koskevat samat varhaiskasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet (OPH, 2018).

Keskustelun päätteeksi osallistujat visioivat, millaista olisi paras mahdollinen varhaiskasvatus. Visioissa tulivat esiin varhaiskasvatuksen lähipalveluperiaate ja tuen järjestäminen lähimpään päiväkotiin. Keskustelijat painottivat selkeää tuen jatkumoa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen. Lapsen tukemisen tulisi olla ketterää ja joustavaa, eikä siihen tulisi liittyä liikaa byrokratiaa. Tärkeänä nähtiin tuen oikea-aikaisuus ja tukitoimien välitön aloittaminen tuen tarpeen havaitsemisen jälkeen sekä tuen vähentäminen tilanteen mukaan. Visioinnissa esitettiin erääksi ehyen opinpolun mahdollistavaksi vaihtoehdoksi päiväkotikoulua, tilaa, jossa varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus toimisivat yhdessä. Lapsen tuen rahoituksen malliksi ehdotettiin lapsikohtaisesti varattavaa keskimääräistä summaa. Rahoitusta kohdennettaisiin lapsille heidän erilaisten tarpeidensa mukaisesti; esimerkiksi rakenteellista tukea tarvitseville lapsille ohjattaisiin keskimääräistä suurempi osuus tuen järjestämistä varten. Tällöin tuesta aiheutuvat kustannukset eivät koituisi tuen järjestämisen esteeksi. Henkilöstön osaaminen ja riittävä koulutus nähtiin

ratkaisevan tärkeinä. Visioinnissa esitettiin toive siitä, että esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen sosionomien peruskoulutukseen sisältyisi riittävästi erityispedagogiikkaan liittyviä opintoja. Toimiva monialainen yhteistyö nähtiin merkittävänä perheen ja lapsen tukemisen kannalta. Ryhmäkokojen tulisi olla riittävän pienet ja kuntien sisäiset alueelliset erot olisi huomioitava. Ne alueet, joissa on enemmän tukea tarvitsevia lapsia, pitäisi huomioida kustannusten jakamisessa. Varhaiskasvatuksen suunnittelun tulisi perustua arviointiin. Varhaiskasvatuksessa työntekijöillä pitää olla hyvät ja toimivat sähköiset työkalut. Oppimisympäristön tulee olla toimiva.

4.3 Lasten vanhempien keskustelut

Vanhemmille järjestettyjen ryhmäkeskustelujen teemat keskittyivät vanhempien kokemuksiin lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisesta varhaiskasvatuksessa, lasten tuen tarpeiden huomioimisesta varhaiskasvatusryhmien muodostamisessa sekä yhteistyöstä ja sen mahdollisista haasteista perheen ja varhaiskasvatuksen tai muiden yhteistyötahojen välillä. Lisäksi haluttiin kuulla vanhempien kokemuksia ja käsityksiä tuen kolmiportaisesta mallista ja inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta. Lopuksi visioitiin, millaista olisi hyvä varhaiskasvatus. Osallistujia ohjeistettiin pohtimaan asioita oman lapsen, tuntemiensa lasten tai yleisesti kaikkien lasten näkökulmasta. Keskustelussa mukana ollut selvitysryhmän jäsen alusti teemoja lyhyesti ja esitti tarvittaessa keskustelua eteenpäin vieviä kysymyksiä.

Kaksi ryhmäkeskustelua oli suunniteltu järjestettäväksi vanhemmille, joiden lasten kehitystä tuettiin osana hyvää varhaiskasvatusta, eikä lapsella oltu määritelty ensisijaista tuen tarvetta. Aikataulumuutosten takia näistä toinen jaettiin kahteen ajankohtaan, jolloin keskustelu käytiin yhden osallistujan kanssa kerrallaan. Keskustelutilanteita toteutettiin yhteensä kolme. Lisäksi järjestettiin kaksi keskustelua vanhemmille, joiden lapsilla oli monenlaisia, vaativiaakin tuen tarpeita. Joidenkin kohdalla lasten tuen suunnittelu oli alkuvaiheessa, joillakin oli kokemusta tuesta pidemmältä ajalta.

Vanhemmat, joiden lapsilla ei ollut määriteltyä tuen tarvetta

Kun lapsella ei ollut määriteltyä tuen tarvetta, vanhemmat tarkastelivat kehityksen ja oppimisen tukea paitsi oman lapsensa, myös yleisestä näkökulmasta. Osalla keskustelijoista oli kokemusta myös yksilöllisemmästä lapsen ja perheen tukemisesta tai oman lapsen kehityksen tukemisesta osana koko ryhmään kohdistuvaa pedagogista suunnittelua ja rakenteellista resursointia. Kaikille vanhemmille tärkeää oli **perheen ja lapsen tunteminen ja luottamuksellinen suhde** sekä vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan välillä, että erityisesti lapsen ja varhaiskasvatuksessa hänestä huolehtivien työntekijöiden kesken. Tärkeää oli **kokemus kuulluksi tulemisesta**, erityisesti laadittaessa yhdessä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa. Joillakin osallistujista

oli kuitenkin aiempaa kokemusta, jonka perusteella he ilmaisivat epäilyään, toteutuuko suunniteltu tuki vai jääkö se vain tarkoitukseksi kirjaukseksi varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeeseen. Aiempaan kokemukseen pohjautuen vanhemmat korostivat tiedon siirron ja tuen jatkuvuuden merkitystä siirtymissä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja siitä eteenpäin kouluun. Tämän voikin nähdä osana varhaiskasvatukseen ja lapsen tukeen liittyvää yhteistyötä, joka on keskustelun osallistujien kertoman mukaan onnistuessaan avointa, lapsia ja perheitä huomioivaa ja tarvittaessa monialaiseksi laajenevaa. Kuuleminen ja avoimuus ovat avainasemassa myös silloin, kun vanhempia hämmentävät ammattilaisten ja heidän omien näkemystensä välillä olevat erot lapsen persoonallisista piirteistä, käyttäytymisestä tai kehityksestä. Yhden vanhemman mielestä varhaiskasvatuksella tulisi olla oikeus ja mahdollisuus kohdistaa lapselle tukiresursseja myös tilanteessa, jossa vanhemmat olisivat eri mieltä tuen ja resursoinnin tarpeesta.

Lapsiryhmien muodostamisessa tuotiin esiin, että **varhaiskasvatusryhmässä tulisi olla kaikenlaisia lapsia**. Tämän koettiin edistävän ymmärrystä moninaisuutta kohtaan. Kaikki keskustelijat pitivät tärkeinä, että ryhmän olisi mahdollista saada resursseja erilaisten tuen tarpeisiin vastaamiseen. Tällaisina resursseina he mainitsivat erityisesti mahdollisimman pienen ryhmän jossa olisi riittävästi työntekijöitä niin, että sekä tukea tarvitsevat, että kaikki muutkin ryhmän lapset tulisivat huomioiduksi ja heidän kehitystään olisi mahdollista tukea. Tärkeänä resurssina osallistujat kokivat myös mahdollisuuden ryhmäkohtaiseen tai henkilökohtaiseen avustajaan ja ”lisäkäsiin”. Osa keskustelijoista yhdisti nämä näkemykset inklusion käsitteeseen: tukea tulisi tuoda sinne, missä sitä tarvitaan ja missä lapset ovat. Erityisesti varhaiskasvatusikäisten tukea tarvitsevien lasten sijoittaminen erillisiin erityisryhmiin koettiin lasta leimaavaksi. Todettiin, että **inklusiivinen varhaiskasvatus edellyttää resursseja ja osaamista**, ja tuotiin esiin huoli inklusion ymmärtämisestä säästötoimena kunnallisessa päätöksenteossa.

Osalle keskustelijoista inklusion käsite oli varhaiskasvatuksen yhteydessä tuntematon. Kolmiportaisen tuen mallin oman kuntansa varhaiskasvatuksessa tunnisti vain yksi osallistuja, muiden arvellessa, että mallia ei kunnallisessa tai yksityisessä varhaiskasvatuksessa toteutettu. Osalle itse malli oli kuitenkin tuttu perusopetuksen yhteydestä, joko oman tai muualta kuullun kokemuksen perusteella. Mallia pidettiin toimimattomana ja liian byrokrattisena. Kolmiportaisen tuen mallin toteutumista valtakunnallisesti varhaiskasvatuksessa kaikki osallistujat pitivät kuitenkin toivottavana. **Kolmiportaisen tuen nähtiin edustavan oikeudenmukaisuutta ja tasavertaisuutta** ja sen arveltiin mahdollistavan tukitoimia riittävän ajoissa, auttavan tuen tarpeen kokonaisuuden hahmottamisessa, helpottavan resursointia ja selkeyttävän erityisopettajan roolia varhaiskasvatuksessa.

Keskusteluihin osallistuneiden vanhempien **visio kaikkein parhaasta varhaiskasvatuksesta** lähestyi suurelta osin keskustelujen alussa kuvattua kehityksen ja oppimien tuen toteuttamista. Hyvässä varhaiskasvatuksessa lapsi kohdattaisiin lämpimässä vuorovaikutuksessa,

hänen yksilöllisiä tarpeitaan huomioitaisiin ja myös perhe kokisi osallisuutta ja tulisi kuulluksi. Varhaiskasvatusryhmässä olisi riittävästi pysyviä työntekijöitä, joilla olisi asianmukainen koulutus ja tietoa lasten erityistarpeista. Lapsella olisi kavereita ja ryhmässä vallitsisi yhteenkuuluvuuden ilmapiiri.

Vanhemmat, joiden lapsella oli määritelty tuen tarve

Ne vanhemmat, joilla oli oman lapsensa kautta kokemusta tuen järjestelyistä, pohtivat asioita omien kokemustensa kautta, eivät juurikaan yleisesti. Vanhemmilla oli kokemusta lasten tukemisesta niin sanotussa tavallisessa päiväkotiryhmässä, integroidussa erityisryhmässä ja erityisryhmässä sekä siirroista erilaisten ryhmien välillä. Tärkeimmiksi asioiksi lasten onnistuneen tai epäonnistuneen tuen kannalta keskustelussa nousivat **vanhempien mukaan ottaminen tuen suunnitteluun, arviointiin ja toteutukseen, ryhmä ja sen koko** sekä erityisen painavasti **henkilökunnan erityisasiantuntemus**.

Vanhemmilla oli hyvin erilaisia kokemuksia mahdollisuudesta vaikuttaa lapsen varhaiskasvatuksen järjestämiseen. Joissakin kunnissa vanhemmat oli otettu vahvasti mukaan suunnitteluun jo ennen vaikeasti vammaisen lapsen varhaiskasvatuksen alkamista, heidän kanssaan oli tutustuttu erilaisiin ryhmiin ja lapselle parasta paikkaa oli pohdittu yhdessä. Vanhemmat kertoivat tarvitsevänsä ja arvostavansa asiantuntijoiden apua ja tukea. Vastakkaistakin kokemusta oli; oman lapsen varhaiskasvatuspaikkaan ei ollut voinut vaikuttaa, eikä muita vaihtoehtoja kuin tavallinen ryhmä ollut tarjota edes tilapäisesti silloin, kun vaikeasti vammaisen lapsen varhaiskasvatus oli sairaanhoidollista. Joidenkin vanhempien kokemus oli, että heidän oli täytynyt itse olla erittäin aktiivisia ja jopa taistella riittävän tuen saamiseksi lapselle. Vanhemmille tuen saamisen edellytykset ja oikeudet eivät aina näyttäytyneet kovin kirkkaina ja he pohtivat, millä perusteilla lapset valittiin integroituun ryhmään tai he olivat oikeutettuja avustajaan. Vanhemmat peräänkuuluttivatkin tietoa ja avoimuutta tuen saamiseen liittyvistä prosesseista. Myös varhaiskasvatuksen maksuttomuus keskusteltiin; sen ei koettu kaikilla paikkakunnilla toteutuvan samoin kriteerein. Vanhemmat pohtivatkin **tasa-arvon toteutumista lasten näkökulmasta**; lapsen tuen ei pitäisi riippua asuinkunnasta, vanhempien aktiivisuudesta, resursseista tai siitä, kuinka monta tukea tarvitsevaa lasta tietynä vuonna kunnassa on.

Joissakin kunnissa kaikki vahvaakin tukea tarvitsevat lapset olivat samoissa ryhmissä muiden lasten kanssa. Tämä vaihtoehto koettiin erityisesti aistiherkille lapsille erittäin vaativana. Ryhmien pienennyksestä ei koettu olevan apua, sillä ryhmäkokoa pitäisi pienentää paljon, että sillä olisi merkitystä. Tavallista ryhmän ja integroidun ryhmän eroa eräs vanhemmista kuvasi sanoilla ”kuin yö ja päivä”. Vaikka lapsella oli ollut oma avustaja isommassa ryhmässä, integroituun ryhmään pääseminen oli muuttanut lapsen ja koko perheen elämää. ”He tekevät siellä jotakin todella oikein, en tiedä mitä”. Yhteisesti jaettu kokemus oli, että juuri työntekijöiden ammattitaidolla on suuri merkitys. Tavallisistakin ryhmistä

saattoi löytyä vahvaa asiantuntemusta, mutta huolta kannettiin siitä, että näin ei lähessä aina ole. Lapsen kanssa saatettiin ”pärjätä” heikommallakin tietämyksellä. Kuitenkin pienessä ryhmässä, osaavan ja ammattitaitoisen henkilökunnan ansiosta lapsen elämään muodostui tila, jossa kehittyminen ja oppiminen pääsi vauhtiin. Tämä jo sellaisenaan helpotti perheen elämää ja vanhemmille avautui mahdollisuus elää ja suunnitella omaakin elämäänsä turvallisissa ja levollisissa mielin. **Varhaiskasvatus parhaimmillaan toteutuessaan tuki erinomaisesti vanhempia ja koko perhettä.** Asiansa osaavan henkilökunnan avulla vanhemmat kertoivat oppineensa itse lapsestaan ja lapseen suhtautumisesta aivan uusia asioita, kuten vaikkapa sen, että vaikeasti vammaisen lapsikin voi osallistua ja vaikuttaa.

Inklusio ja kolmiportainen tuki olivat joillekin käsitteinä tuttuja ja niitä he olivat kuulleet käytettävän oman lapsen asioista puhuttaessa. Kolmiportaisuutta oli osalle avattu keskusteluissa, mikä oli auttanut hahmottamaan tukea oman lapsen osalta. Kolmiportaisen tuen käsitteiden käyttäminen ilman, että vanhemmille avattiin, mitä niillä tarkoitetaan, oli ollut stressaavaa. Sopeutumisvalmennuksista ja omista opinnoista asiaan oli saatu selvyyttä, mutta ei varhaiskasvatuksen henkilöstöltä. Portaittaista tuen vahvistumista ja ajatusta siitä, että hekin voisivat tietää tarkasti, mitä asioita millekin tuen portaalle kuuluu, vanhemmat pitivät hyvänä. Vanhempien mielestä **tuen portaittainen vahvistuminen selkiyttäisi prosessien ymmärtämistä ja toisi tasa-arvoa lasten välille** asuinkunnasta riippumatta. Vanhemmat toivoivat myös, että kolmiportaisuus vahvistaisi tuen kirjaamista konkreettisesti ja yksityiskohtaisesti. Silloin heillä olisi paremmin mahdollisuus palata yhdessä sovittuihin asioihin, jos ne näyttäivät henkilöstöltä unohtuvan. Kaikkien lasten yhteisiin ryhmiin liittyen vanhemmat toivat omiin kokemuksiinsa viitaten esille pelkonsa siitä, että vahvaa tukea tarvitsevien lasten kohdalla epäonnistutaan. Vanhemmat ymmärsivät, että vammaisten lasten mukana oleminen voi opettaa muille erilaisuuden hyväksymistä, mutta painottivat, ettei se saisi tapahtua lasten tarvitseman tuen kustannuksella.

Kaikille hyvää varhaiskasvatusta visioidessaan vanhemmat palasivat keskustelussakin esille tulleeisiin ydinasioihin. Tärkeää olisi, että **lapsen tuesta ei tarvitsisi kamppailla eikä sen järjestämiseen menisi aikaa**, vaan jokainen lapsi saisi tarvitsemansa tuen automaattisesti ja välittömästi. Ryhmät olisivat rakenteeltaan ja kooltaan sellaisia, että työntekijöillä olisi aikaa paneutua lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Lasta ei sopeutettaisi ryhmään vaan ryhmiä ja ympäristöä muokattaisiin sopiviksi kaikille, myös monenlaista tukea tarvitseville lapsille. Tähän voitaisiin hyödyntää nykyistä enemmän ulkopuolisia ammattilaisia. Esimerkiksi toimintaterapeutin asiantuntemus voisi kohdistua yhden lapsen kanssa toimimisen sijasta koko ryhmän toimintaan ja tiloihin. **Varhaiskasvatusta luonnehtisi kiireettömyys, kohtaaminen, asiantuntemus ja joustavuus.** Sellainen varhaiskasvatus, joka tukee hyvin tukea tarvitsevia lapsia, olisi vanhempien mielestä hyvää varhaiskasvatusta aivan kaikille lapsille.

4.4 Johtopäätökset

Varhaiskasvatuksen järjestäjien ryhmäkeskusteluiden yhteenvedona voidaan todeta, että sekä julkisten että yksityisten järjestäjien edustajat kokivat kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisessä tärkeimmäksi lapsen edun huomioimisen. Tuen järjestämisessä nähtiin paikallisia eroja niin käytössä olevien käsitteiden kuin rakenteidenkin osalta ja näihin toivottiin tarkempaa määrittelyä. Tuen mallin kolmiportaisuus olisi järjestäjien mukaan hyvä ratkaisu. Lisäksi järjestäjät korostivat laadukkaan peruspedagogiikan merkitystä. Haasteena koettiin vaikeus rekrytoida koulutettua henkilökuntaa. Kuntien erilaiset käytännöt yksityisten palvelunjärjestäjien kustannusten kattamisessa aiheuttivat eriarvoisuutta.

Aiempien tutkimusten tapaan (ks. Paananen ym. 2018; Riitakorpi ym. 2019) ryhmäkeskusteluihin osallistuneet sekä kunnalliset että yksityiset varhaiskasvatuksen järjestäjät toivat kehityksen ja oppimisen tuen toteutuvan yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa vaihtelevasti tai riittämättömästi. Keskusteluissa yksityisten palveluntuottajien edustajat selittivät tätä resurssien rahoituksen näkökulmasta: tuen rahoitus oli riippuvainen kunkin palveluntuottajan ja kunnan rahoitusmallista, mikä myös tuotti eriarvoisuutta kuntien välillä. Keskustelussa tuli myös ilmi, että osa kunnista kuulee yksityisiä palveluntuottajia palvelusetelin sääntökirjaa laatiessaan, osa ei. Keskustelussa esiin tulleen perusteella voidaan päätellä, että mikäli varhaiskasvatuksen eri palvelumuotoja halutaan kehittää rinnakkain, on syytä tarkastella yksityisen varhaiskasvatuksen rahoitusmallia kehityksen ja oppimisen tuen osalta.

Vanhempien keskusteluissa painottuivat eri asiat, riippuen siitä, oliko lapsella määriteltyä tuen tarvetta vai ei. Seuraavat tiivistykset kuvaavat niiden vanhempien käsityksiä, joilla oli vain vähän kokemusta kehityksen ja oppimisen tuesta varhaiskasvatuksessa:

1. Oman lapsen kohtaaminen, luottamus, yksilöllisyys sekä vanhempien kuuleminen
2. Resurssien varmistaminen: riittävän pienet ryhmät, riittävästi työntekijöitä, joilla osaamista erityistarpeista
3. Kolmiportaisen tukimallin haasteet ja mahdollisuudet: liika byrokratia ja toimimattomuus / valtakunnallisesti toteutuessaan antaa mahdollisuudet yhdenvertaisuuteen, tukitoimien riittävään resursointiin ja oikea-aikaisuuteen
4. Kaikille yhteiset ryhmät varhaiskasvatuksessa: edistävät yhdenvertaisuutta ja lisäävät ymmärrystä moninaisuutta kohtaan

Niiden vanhempien käsityksissä, jotka tarkastelivat tuen kysymyksiä oman kokemuksensa kautta, korostuivat seuraavat seikat:

1. Vanhempien osallisuus tuen prosesseissa, taistelu oikeuksista vs. asiantuntijoiden tuki
2. Henkilökunnan asiantuntijuus tärkein resurssi, ryhmän riittävän pieni koko, integroidut ryhmät hyviä
3. Kolmiportainen tuki mahdollistaa lasten osalta tuen toteutumisen oikeudenmukaisuuden ja vanhempien osalta prosessien läpinäkyvyyden
4. Iso huoli tuen toteutumisesta kaikille yhteisessä ryhmässä. Yhdenvertaisuutta se, että lapsen erityistarpeet pystytään huomioimaan
5. Onnistuneella varhaiskasvatuksella merkitys koko perheen elämään on suuri
6. Tuesta puhutaan oikeutena
7. Hyvin toteutettu tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatus olisi hyvää varhaiskasvatusta kaikille lapsille

Keskusteluissa ne vanhemmat, joiden varhaiskasvatukseen osallistuvilla lapsilla ei tällä hetkellä ollut määriteltyä tuen tarvetta, tarkastelivat asioita yleisellä tasolla arvolähtökohdista käsin kun taas vanhemmat, joilla oli omakohtaista kokemusta lapsen saamasta tuesta, pohtivat kysymyksiä konkreettisemmin. Ensimmäisen ryhmän korostaessa moninaisuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulmaa rikkautena, jälkimmäinen ryhmä esitti pelkonsa siitä, että näiden korostamisen kustannuksella lasten erityistarpeet voivat jäädä turvaamatta. Jälkimmäisen ryhmän puheissa tuen saaminen nähtiin ennen kaikkea lapsen oikeutena. Kaikille yhteisiä lapsiryhmiä tarkasteltiin näin tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden osalta eri näkökulmista.

Kaikki vanhemmat nostivat esiin resursoinnin. Vanhemmat, joiden lapsilla ei ollut määriteltyä tuen tarvetta, pitivät tärkeänä henkilöstön määrää kun taas ne, joiden lapset olivat määritellyn tuen piirissä painottivat henkilökunnan asiantuntemusta. Keskusteluissa toistui myös aiemmassa tutkimuksessa (ks. esim. Pihlaja & Neitola, 2017; Viljamaa & Takala, 2017) suoraan tai välillisesti ilmaistu huoli taloudellisista vaikuttimista tai lähtökohdista inklusiivisen varhaiskasvatukseen toteuttamisessa.

Varhaiskasvatuksen järjestäjien ja vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa kaivattiin tukeen liittyvien käsitteiden selkeyttämistä ja niiden konkretisointia. Keskusteluissa korostettiin resursoinnin merkitystä tuen toteutumisessa. Kaikkien keskustelujen osallistujat myös toivoivat kolmiportaisen mallin tasoja tarkempaa määrittelyä. Tästä puhuttiin suhteessa tuen resursointiin ja kustannusvaikutusten määrittelyyn, oikeudenmukaisuuteen ja alueelliseen tasa-arvoon sekä tuen läpinäkyvyyteen.

5 Nykytilaa koskevan selvityksen pohjalta annettavat esitykset kehittämistoimiksi

Nykytilaa koskevan selvityksen tulosten pohjalta vaadittavat kehittämistoimet voidaan tiivistää seitsemäksi kehityksen ja oppimisen tuen kehittämiseen liittyväksi esitykseksi. Nykytilan selvityksen johtopäätökset toimivat evästyksenä varhaiskasvatuksen kehittämiseksi ja selvityksen toisessa osassa esitettävälle kehityksen ja oppimisen tuen mallille.

Kehittämistoimi 1: Varhaiskasvatukseen tulee luoda yhtenäinen tuen malli ja säädösperusta sekä määritellä varhaiskasvatuksen arvopohja erityisesti inklusion osalta

Varhaiskasvatuksen lainsäädännön, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja muun säädösperustan uudistaminen on kaiken kehityksen ja oppimisen tuen kehittämisen lähtökohta. Lisäksi tulee määritellä tarkemmin kehityksen ja oppimisen tuen arvopohja erityisesti varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden osalta. Yhtenäinen tuen malli ja selkeä jaettu arvopohja mahdollistaa kehityksen ja oppimisen tuen käytänteiden yhdenmukaistumisen ja sen, että lapsen oikeus tukeen toteutuu riippumatta lapsen asuinkunnasta. Vaihtelevuus on selkein kehityksen ja oppimisen tuen nykytilannetta kuvaava luonnehdinta ja selkein syy siihen, miksi tuen saaminen on tällä hetkellä erittäin sattumanvaraista. Mikäli tuen mallia ei säädetä lailla ja tarkenneta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, on oletettavaa, että vaihtelevien tuen mallien toteuttamista jatketaan.

Varhaiskasvatuksen arvopohjan määrittely asettaa kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamiselle yhteisen perustan. Erityisesti inklusion ymmärtäminen nykyistä moniulotteisempaan, kaikkeen lapsen varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvänä arvopohjaisena asiana luo nykyistä vahvemman pohjan kehittää varhaiskasvatusta, joka olisi mahdollisimman inklusiivista kaikille lapsille. Inklusiivisuuden moniulotteisempi kuvaaminen tukee lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimista kaikessa varhaiskasvatuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvässä aina yhteiskunnallisen päätöksenteon ja lainsäädännön tasolta lapsen kanssa toteutettavaan pedagogiikkaan ja vuorovaikutukseen asti. Arvopohjaa määriteltäessä tulee korostaa lapsen edun ensisijaisuutta. Lapsen edun ensisijaisuus liittyy kaikkien lapsen tuen järjestämiseen kuuluvaan aina lainsäädännöstä ja hallinnollisista prosesseista arjen pedagogisten toimintojen tasolle. Samoin se liittyy tukeen tarvittavien resursien jakamiseen, lapsen varhaiskasvatuspaikan valintaan ja henkilöstön osaamiseen.

Kehittämistoimi 2: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tukeen liittyvää osaamista täytyy vahvistaa ja kelpoisen henkilöstön saatavuutta parantaa

Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan tutkimusperustaisuuden ja korkean laadun kehittäminen muodostaa kehityksen ja oppimisen tuen perusteet, joiden varaan vaikuttavat tukitoimet suunnitellaan. Koulutettu, osaava ja kelpoisuusehdot täyttävä henkilökunta on lapsen tuen toteutumisen perusedellytys.

Valtakunnan tasolla toteutettavat muutokset lainsäädäntöön, perusteasiakirjoihin sekä arvopohjan tarkempi määrittely tulee juurruttaa varhaiskasvatuksen toimintakäytänteisiin riittävällä ja kaikki ammattiryhmät kattavalla täydennyskoulutuksella. Koulutuksen järjestämisessä tärkeää on, että se noudattaa periaatteiltaan tuen käytänteiden yhdenmukaistamisen ajatusta valtakunnallisesti. Siksi koulutusta järjestettäessä pitää varmistaa, että kaikki varhaiskasvatuksen ammattilaiset pääsevät koulutuksen piiriin riippumatta esimerkiksi siitä, hakeeko kunta tiettyä valtionavustusta lisäkoulutuksen toteuttamiseksi vai ei. Koulutuksen järjestämisessä tulee huomioida varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien erityiset tukeen liittyvät vastuut ja keskeinen rooli tiimien pedagogiikan kehittämisessä. Samoin tulee huomioida johtajien ja hallinnon riittävät valmiudet johtaa kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamista, kehittämistä ja siihen liittyvää muutosta kunnissa.

Kaikkiin varhaiskasvatusalan koulutuksiin tulee sisällyttää kehityksen ja oppimisen tuen opintoja ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen teemojen käsittelyä jokaisen ammattiryhmän työnkuvan mukaisesti. Varhaiskasvatuksen opettajien tutkintokoulutuksiin jo sisältyviä opintoja näistä aiheista on lisättävä. Varhaiskasvatuksen opettajien osaamisen vahvistamisen mahdollistamiseksi varhaiskasvatuksen opettajien koulutustason nostamista maisteritasoiseksi tulee pitää kehittämisen tavoitteena. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien osaamisvaatimukset ovat erittäin laajat ja työn sisällöt itsenäistä erityisasiantuntijuutta vaativaa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien tutkintokoulutuksen tulee nykyistä paremmin vastata näihin tarpeisiin tarjoamalla opintoja, jotka kytkeytyvät juuri varhaiskasvatuksen kontekstiin ja tarkastelevat erityisopettajan työn kysymyksiä laaja-alaisesti. Myös jokaisella varhaiskasvatuksen johtajalla ja hallinnossa työskentelevällä tulee olla riittävä osaaminen kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtamiseen. Tätä varten kaikkiin varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen maisteriohjelmiin tulee sisällyttää inklusiivisen varhaiskasvatuksen sekä kehityksen ja oppimisen tuen johtamisen sisältöjä. Perhepäivähoitajien ja avustajien kelpoisuusehtojen laatimisen tarvetta tulee tarkastella ottaen huomioon, että näillä ammattiryhmillä on tämän selvityksen ja aiemman tietämyksen valossa nykyisellään hyvinkin paljon lapsen kehityksen ja oppimisen tukeen liittyviä vastuita.

Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien saatavuusongelmat tulee ratkaista viipymättä, sillä ne heijastuvat nykytilanteessa suoraan lapsen saamaan kehityksen ja oppimisen tukeen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien saatavuuden varmistamiseksi myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien koulutusmääriä tulee nostaa nykyisestä varhaiskasvatuksen opettajien koulutusmäärien lisäämisen tapaan. Toisaalta on varmistettava, että tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa toimivat opettajat pysyvät alalla. Erityistä huomiota tulee kiinnittää niihin varhaiskasvatuksen erityisopettajiin, jotka tekevät työtään ammatikuntansa ainoina edustajina kunnassa tai usean kunnan alueella. Varhaiskasvatuksen kehittämisessä tulee ylipäättään edistää kaikin tavoin kelpoisen henkilöstön saatavuutta ja varhaiskasvatusalan vetovoimaisuutta. On myös huolehdittava, että muuta henkilöstöä, esimerkiksi varhaiskasvatuksessa toimivia avustajia, on riittävästi.

Kehittämistoimi 3: Tuen välitöntä saatavuutta ja siihen liittyvää resursointia tulee parantaa ja sujuvoittaa

Lapsen tarvitsema tuki tulee olla saatavilla viipymättä ja riittävän vahvana tuen tarpeen ilmetessä, minkä tulee olla kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen ja resurssoinnin keskeinen periaate.

Kehityksen ja oppimisen tuen resursointia on kehitettävä sekä valtakunnallisella että paikallisella tasolla. Resursointi tarkoittaa sekä resursseja vaativien tuen muotojen toteuttamiseen että henkilöstön riittävää saatavuutta. Rakenteellisen tuen saamisen hitaus ja haastavuus on ratkaistava joustavammalla tuen resursoinnilla. Valtakunnallisella tasolla kehityksen ja oppimisen tukeen on varattava riittävästi rahoitusta siten, että rahoitus on pitkäjänteistä ja mahdollistaa näin pysyvien tuen rakenteiden parannusten toteuttamisen. Vahvasti hankerahoitus pohjainen tuen lisäresursointi tekee systemaattisen ja pitkäjänteisen käytänteiden kehittämisen haastavaksi ja asettaa kunnat eriarvoiseen asemaan sen mukaan, millaiset mahdollisuudet, resurssit ja osaaminen kunnassa on hakea täydentävää hankerahoitusta.

Paikallisella tasolla kuntien tulee huolehtia siitä, että varhaiskasvatuksessa järjestettävään tukeen on käytettävissä riittävästi ja joustavasti taloudellisia ja henkilöstön osaamiseen liittyviä resursseja. Tuen saaminen ei saa olla kiinni siitä, mihin aikaan vuodesta lapsen tuen tarve havaitaan, vaan tuen tulee järjestyä välittömästi.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mahdollisuuksia tukea ja opettaa lapsia osana työtään voidaan lisätä huolehtimalla riittävästä erityisopettajien määrästä sekä korostamalla erityisopettajien työnkuvassa lapsille annettavaa erityisopetusta ja muuta lapsiryhmässä tapahtuvaa työtä. Yksi keino päästä tähän on huolehtia, että varhaiskasvatusyksiköiden ja lapsiryhmien käytössä on konsultoivien erityisopettajien lisäksi myös resurssiopettajan työnkuvalla työskenteleviä varhaiskasvatuksen erityisopettajia.

Selvityksen tekijät haluavat erityisesti korostaa, että inklusiivisen varhaiskasvatuksen ideologiseen perustaan kuuluu riittävä tuen resursointi kaikilla varhaiskasvatuksen järjestämisen ja toteuttamisen tasoilla johtamisesta arjen pedagogisiin käytänteisiin. Resurssien joustava saatavuus sekä kehityksen ja oppimisen tuen pitkäjänteinen ja riittävä rahoittaminen voidaankin nähdä edellytyksinä sille, että varhaiskasvatusta voidaan edelleen kehittää kohti mahdollisimman inklusiivisia käytänteitä.

Tuen toteutumista on myös seurattava ja kehitettävä systemaattisesti. Tätä varten varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee huolehtia, että varhaiskasvatuksessa toimii taho (esimerkiksi monialainen tiimi), jonka tehtävänä on kehittää kehityksen ja oppimisen tuen ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen käytänteitä, johtaa niihin liittyvää muutosta ja kehittämistä sekä luoda ja ylläpitää yhteistyöverkostoja tukeen liittyen.

Kehittämistoimi 4: Tuen järjestämisen näkökulmasta eri varhaiskasvatuksen palvelumuotojen roolia ja laajuutta osana varhaiskasvatuspalveluita tulee tarkastella kriittisesti

Kehityksen ja oppimisen tuen arvioidaan sekä aiemmassa tutkimuksessa että tässä selvityksessä toteutuvan parhaiten julkisena palveluna toteutetussa päiväkotimuotoisessa varhaiskasvatuksessa. Tähän on monia syitä. Yksityisen varhaiskasvatuksen velvollisuudet järjestää lapsen kehityksen ja oppimisen tukea ovat lainsäädännön perusteella erilaiset kuin julkisen varhaiskasvatuksen. Samoin yksityisen varhaiskasvatuksen edustajien raportoimat mahdollisuudet järjestää tuki ovat kunnallisen palvelun tilanteesta poikkeavat. Perhepäivähoidon pieni ryhmäkooko koetaan esimerkiksi tietyissä vaativan tuen tilanteissa jopa parhaana ratkaisuna lapsen tuen järjestämiseen, mutta samalla lapsen oikeus varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan opetukseen ei toteudu.

Varhaiskasvatuksen eri palvelumuotojen roolia ja laajuutta osana varhaiskasvatuksen palveluvalikkoa tulee tarkastella siitä näkökulmasta, miten varhaiskasvatuksen palvelumuotojen valikoimaan liittyvät valinnat vaikuttavat tukea tarvitsevan lapsen yhdenvertaisen tuen saamisen oikeuden toteutumiseen. Tilanteessa, joissa kunnan varhaiskasvatuspalveluista kymmeniä prosentteja järjestetään yksityisenä varhaiskasvatuksena, ovat lapset väistämättä eriarvoisessa asemassa sen suhteen, millaiset mahdollisuudet heidän omalla varhaiskasvatuksen lapsiryhmän henkilökunnallaan ja päiväkodillaan on tukea heitä, mikäli tuen tarpeita ilmenee. Mikäli yksityiset varhaiskasvatuspalvelut ovat esimerkiksi ainoa vaihtoehto tietyllä asuinalueella, tukea tarvitsevan lapsen mahdollisuus osallistua lähipalveluna järjestettyyn varhaiskasvatukseen ei toteudu. Sitä, että lapsi voi vaihtaa tarvittaessa kunnalliseen päiväkotiin saamaan tukea, ei voi millään muotoa pitää suositeltavana ratkaisuna lapsen tuen järjestämiseen ottaen huomioon varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden olennaisena osana kuuluvan yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden.

Kehittämistoimi 5: Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä tulee kehittää ja monialaisia yhteistyöverkostoja vakiinnuttaa

Tukea tarvitsevien lasten vanhemmat ovat lastensa tapaan eriarvoisissa asemissa sen suhteen, saavatko he tietoa lapsensa tukeen liittyen, millaista tämä tieto on ja kuinka paljon vanhemmilla on mahdollisuus osallistua lapsen tuen suunnitteluun ja arviointiin varhaiskasvatuksessa. Vanhempien aseman vahvistaminen tarkoittaa koko lapsen kehityksen ja oppimisen tuen prosessin tarkastelemista vanhempien näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen palveluohjaus, tukea koskeviin päätöksiin osallistuminen, lapsen varhaiskasvatuspaikan ja -muodon valintaan osallistuminen ja vanhempien välisen vertaistuen mahdollistaminen ovat asioita, joita varhaiskasvatuksessa pitää edelleen kehittää. Varhaiskasvatuksen järjestäjien ja ammattilaisten tulee kuitenkin aina olla päävastuullisia kehityksen ja oppimisen tuen palveluiden järjestämisestä eivätkä tukea tarvitsevien lasten vanhemmat saa joutua tilanteeseen, jossa heidän aktiivisuutensa ratkaisee, saako lapsi tukea vai ei.

Kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvää monialaista yhteistyötä tulee lisätä sekä paikallisia yhteistyöverkostoja luoda ja vakiinnuttaa. Varhaiskasvatuksessa työskentelevillä tulee olla ymmärrys ja rakenteet valmiina niitä tilanteita varten, joissa lapsen tuen tarpeeseen vastaaminen edellyttää monialaista yhteistyötä. Eri hallinnonalojen yhteistyö esimerkiksi sosiaali-, terveys- ja kuntoutuspalveluiden kanssa lapsen tuen monialaisten prosessien kehittämiseksi on välttämätöntä, jotta lapsen tuen edellyttämä monialainen yhteistyö voi toteutua nopeasti ja matalalla kynnyksellä tarpeen vaatiessa.

Kehittämistoimi 6: Lapsen oikeus erityisopetukseen tulee määritellä ja vaativan tuen toteutuminen varmistaa

Myös varhaiskasvatuksen kontekstissa tulee puhua lapsen oikeudesta opetukseen ja erityisopetukseen. Mikäli varhaiskasvatus ymmärretään pedagogisen toiminnan sijaan päivähoitona, jonka tavoitteena on lähinnä järjestää lapselle päivähoitopaikka, aiheutuu tilanteita, joissa myös kehityksen ja oppimisen tukea saavan lapsen tuessa lapsen oikeus (erityis)opetukseen ei toteudu. Kehityksen ja oppimisen tuen näkökulmasta erityisesti erityisopetuksen käsite ja lapsen oikeus erityisopetukseen tulee määritellä. Yhdessä muiden esitettyjen muutosten kanssa erityisopetuksen määrittely ja lapsen oikeus siihen mahdollistaa myös kehityksen ja oppimisen tuen konkretisoitumisen verrattuna nykytilanteeseen, jossa lapsen tuki ja erityisopettajan palvelut määritellään usein epämääräisesti.

Vahvaa resursointia (osaaminen, taloudelliset resurssit) ja monialaista yhteistyötä edellyttävän vaativan tuen toteutuminen on varhaiskasvatuksessa hyvin vaihtelevaa. Vaativan tuen käsitteen ottaminen osaksi varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen käsitteistöä auttaa sanallistamaan niitä lasten tilanteita, joissa tuen tarpeisiin vastaaminen edellyttää vahvaa yhteistyötä ja resursseja. Vaativan tuen osalta lapsen oikeus opetukseen

ja erityisopetukseen tulee määritellä ja niitä tulee korostaa, sillä nykytilanteessa vaativan tuen kohdalla varhaiskasvatuksen järjestäminen näyttäytyy toisinaan lapsen päivähoitopaikan takaamisena pedagogisen varhaiskasvatuksen ja opetuksen tarjoamisen sijaan. Vaativan tuen toteutuminen on kiinteästi sidoksissa aiemmin esitettyihin tuen joustavuuden ja resursoinnin, monialaisen yhteistyön sekä henkilöstön osaamisen parantamisen kehittämiskohteisiin.

Kehittämistoimi 7: Tilastointia ja tiedonkeruuta kehityksen ja oppimisen tuesta sekä tukeen liittyvää tutkimusta tulee vahvistaa

Kehityksen ja oppimisen tuen tarpeen ja toteutumisen arviointia ja kehittämistä hankaloittaa se, ettei tuen tilanteesta ole saatavilla vertailukelpoista tietoa valtakunnallisesti. Tieto kunnassa tarvittavasta kehityksen ja oppimisen tuesta ja tuen toteutumisesta on tärkeää riittävien resurssien budjetoinnin sekä varhaiskasvatuksen palvelu- ja henkilöstörakenteen suunnittelun näkökulmasta. Myöskään siitä, minkä verran kehityksen ja oppimisen tuen järjestäminen maksaa, ei ole olemassa selkeää tilannekuvaa muilta osin kuin että siihen liittyvä resursointi vaikuttaa puutteelliselta. Tieto kustannuksista vaikuttaa kuitenkin varhaiskasvatusta koskevaan päätöksentekoon kunnissa. Esimerkiksi yksityisen varhaiskasvatuksen järjestämisen hintaa julkiseen palveluun verrattuna arvioitaessa tieto kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen kustannuksista mahdollistaa tietoon perustuvan päätöksen kunnissa, kun on selvillä, mistä julkisen varhaiskasvatuksen järjestämisen kustannukset koostuvat.

Kehityksen ja oppimisen tukeen liittyen voidaan nähdä useita tutkimuskohteita, joista on vielä tarpeen saada lisätietoa. Lasten oma näkökulma tukeen tulee huomioida jatkotutkimuksessa nykyistä vahvemmin. Myös vanhempien näkökulmaa tukeen ja inklusiivisuuteen varhaiskasvatuksessa tulee tutkia. Samoin varhaiskasvatuksessa annettavan tuen vaikuttavuudesta tiedetään vain vähän. Tukeen liittyy suuri kirjo erilaisia järjestelyitä ja toteutustapoja, joiden vaikuttavuudesta lapsen tilanteeseen ja tukeen ei aina ole olemassa tutkimusperustaista tietoa. Erilaisten tuen järjestämisen tapojen, kuten erityisopettajan työn organisoinnin, pedagogisten toimintatapojen tai erityisryhmien ja muiden tuen järjestämisen paikkojen vaikutuksia on selvitettävä jatkossa systemaattisemmin. Samoin säädettävän kehityksen ja oppimisen tuen mallin sekä muun säädösperustan uudistamisen vaikutukset lasten saamaan tukeen ja tuen vaikuttavuuteen ovat myös tärkeitä tutkimuskohteita. Varhaiskasvatuksen inklusiivisuuteen liittyen esimerkiksi inklusiivisuuden arviointiin ja kehittämiseen liittyvä tutkimus täydentäisi olemassa olevaa tietoa. Esitetyn kaltaisen tutkimuksen toteuttaminen vaatii riittävää ja riittävän pitkän aikajakson kattavaa tutkimusrahoitusta.

5 Utvecklingsförslag utifrån lägesbeskrivningen

De utvecklingsbehov som framkommer i lägesbeskrivningen kan sammanfattas i sju förslag för att utveckla stödet för utveckling och lärande. Lägesbeskrivningens slutsatser utgör vägledning för utvecklingen av småbarnspedagogiken och den stödmodell för utveckling och lärande som presenteras i andra delen av utredningen.

Utvecklingsåtgärd 1: En enhetlig stödmodell och rättsgrund för småbarnspedagogiken bör utformas och småbarnspedagogikens värdegrund fastställas i synnerhet när det gäller inklusion

All förbättring av stödet för utveckling och lärande måste utgå från en reform av lagstiftningen om småbarnspedagogik, grunderna för planen för småbarnspedagogik och den övriga rättsgrunden. Dessutom bör värdegrunden i stödet för utveckling och lärande preciseras i synnerhet när det gäller inklusion i småbarnspedagogiken. En enhetlig stödmodell och tydlig gemensam värdegrund möjliggör ett enhetligare stöd för utveckling och lärande och tillgodoseende av barnets rätt till stöd oavsett bostadskommun. Variation är den mest träffande beskrivningen av nuläget inom stödet för utveckling och lärande, och den tydligaste orsaken till att tillgången till stöd för närvarande är ytterst godtycklig. Om inte stödmodellen anges i lag och preciseras i grunderna för planen för småbarnspedagogik är det sannolikt att stödmodellerna fortsätter variera.

När en värdegrund för småbarnspedagogiken fastställs kan stödet för utveckling och lärande ges utifrån en gemensam grund. I synnerhet en mer flerdimensionell syn på inklusion som en värdeaspekt som påverkar allt ordnande av småbarnspedagogik skapar en stabilare grund för att utveckla en småbarnspedagogik som är så inkluderande som möjligt för alla barn. En mer flerdimensionell beskrivning av inklusion bidrar till att barnets individuella behov beaktas i allt som har att göra med ordnandet och genomförandet av småbarnspedagogiken, allt från det samhälleliga beslutsfattandet och lagnivån till pedagogiken och växelverkan med barnet. Prioriteringen av barnets bästa bör betonas i värdegrunden. Företrädet för barnets bästa gäller allt som har att göra med stödet till barnet, från lagstiftning och administrativa processer till den pedagogiska verksamheten i vardagen. Det gäller också resursfördelningen, valet av plats för småbarnspedagogiken och personalens kompetens.

Utvecklingsåtgärd 2: Personalens stödrelaterade kompetens bör stärkas och tillgången på behörig personal förbättras

Planeringen av verkningsfulla stödåtgärder för utveckling och lärande bygger på utvecklingen av den småbarnspedagogiska verksamhetens forskningsbaserade faktaunderlag och höga kvalitet. En utbildad, kompetent och behörig personal är en grundläggande förutsättning för att barnet ska få stöd.

Lagändringar, ändringar i de nationella grunderna för verksamheten och preciseringar av värdegrunden, som alla görs på riksnivå, ska förankras i småbarnspedagogikens rutiner genom tillräcklig fortbildning för alla yrkesgrupper. Det är viktigt att utbildningen principiellt följer tanken att stödet ska förenhetligas på riksnivå. Därför gäller det att säkerställa att alla i personalen får utbildning oavsett om kommunen t.ex. ansöker om ett visst statsunderstöd för att ordna fortbildningen eller inte. Lärarna och speciallärarna inom småbarnspedagogiken har ett särskilt ansvar för stödet och en central roll i utvecklingen av teamens pedagogik. Det här ska beaktas när utbildningen ordnas. Ledningen och förvaltningen ska också ha tillräcklig beredskap att leda genomförandet och utvecklandet av stödet för utveckling och lärande och en inkluderande småbarnspedagogik, samt den relaterade förändringen i kommunerna.

Alla utbildningar inom det småbarnspedagogiska området ska inkludera studier i stödet för utveckling och lärande och ta upp inklusionstemat enligt arbetsuppgifterna för respektive yrkesgrupp. Studierna i dessa ämnen som redan ingår i examensutbildningarna för lärare inom småbarnspedagogik bör utökas. Målet för utvecklingen bör vara att höja utbildningsnivån för lärare inom småbarnspedagogik till magisternivå för att stärka deras kompetens. Kompetenskraven för speciallärare inom småbarnspedagogik är mycket omfattande och arbetets innehåll kräver självständig specialkunskap. Examensutbildningen för speciallärare inom småbarnspedagogik bör bättre motsvara dessa behov genom att erbjuda studier som är kopplade uttryckligen till den småbarnspedagogiska kontexten och behandlar speciallärares arbete ur ett brett perspektiv. Varje chef för småbarnspedagogiken och alla som arbetar inom förvaltningen bör ha tillräcklig kompetens för att kunna leda stödet för utveckling och lärande och en inkluderande småbarnspedagogik. Därför bör ledarskapsstudier inom inkluderande småbarnspedagogik och stöd för utveckling och lärande integreras i alla magisterprogram inom småbarnspedagogik och småbarnsspecialpedagogik. Behovet av att utarbeta behörighetsvillkor för familjedagvårdare och biträden bör utredas med tanke på att dessa yrkesgrupper har ett mycket stort ansvar inom stödet för barnets utveckling och lärande i ljust av denna utredning och tidigare kunskap.

Bristen på lärare och speciallärare inom småbarnspedagogik bör åtgärdas utan dröjsmål eftersom den i dagsläget direkt avspeglas i stödet för barnets utveckling och lärande. Utbildningen av speciallärare inom småbarnspedagogik bör utökas på samma sätt som för

lärarna inom småbarnspedagogiken för att säkerställa tillgången på personal. Samtidigt gäller det att hålla kvar de nuvarande lärarna inom småbarnspedagogiken. De speciallärare som är ensamman inom småbarnspedagogiken i sin kommun eller flera kommuner behöver särskild uppmärksamhet. Generellt bör tillgången på behörig personal främjas på alla sätt och branschen göras attraktivare när småbarnspedagogiken utvecklas. Det måste också finnas tillräckligt med övrig personal, t.ex. biträden, inom småbarnspedagogiken.

Utvecklingsåtgärd 3: Den omedelbara tillgången till stöd och stödresurserna bör förbättras och göras smidigare

Det stöd som barnet behöver ska vara tillgängligt utan dröjsmål och tillräckligt omfattande när behovet uppstår. Det här bör vara den centrala principen när stöd för utveckling och lärande ordnas och resurser tilldelas.

Resurstilldelningen till stödet för utveckling och lärande bör utvecklas på både riksnivå och lokalnivå. Med resurstilldelning avses såväl resurser för att genomföra krävande stödformer som tillräcklig personaltillgång. Resurstilldelningen måste göras flexiblere så att strukturellt stöd kan fås snabbare och enklare. På riksnivå måste tillräckliga resurser reserveras för stödet för utveckling och lärande så att finansieringen är långsiktig och möjliggör förbättringar av de permanenta stödstrukturerna. Om tilläggsresurserna för stödet domineras av projektfinansiering blir det svårt att utveckla praxis på lång sikt, och kommunerna försätts i en ojämlik ställning beroende på deras möjligheter, resurser och kompetens att ansöka om kompletterande projektfinansiering.

På lokal nivå bör kommunerna se till att stödet inom småbarnspedagogiken får tillräckliga och flexibla ekonomiska resurser och personalkompetens. Tillgången till stöd får inte vara beroende av vilken tid på året stödbehovet upptäcks, utan stödet ska ordnas omedelbart.

Speciallärnarnas möjligheter att stödja och undervisa barnen som en del av sitt arbete inom småbarnspedagogiken kan förbättras genom att se till att speciallärarna är tillräckligt många och genom att i deras arbetsuppgifter betona specialundervisningen för barn och annat arbete i barngrupper. Ett sätt är att se till att enheterna och barngrupperna inte bara har tillgång till konsulterande speciallärare utan även till resurslärare som är speciallärare inom småbarnspedagogik.

Utredarna vill särskilt betona att den ideologiska grunden för en inkluderande småbarnspedagogik omfattar tillräckliga stödresurser på alla nivåer inom ordnandet och genomförandet från ledningen till de pedagogiska rutinerna i vardagen. Flexibel resurstillgång och långsiktig, tillräcklig finansiering av stödet för utveckling och lärande kan betraktas som förutsättningar för en fortsatt utveckling av så inkluderande förfaranden som möjligt inom småbarnspedagogiken.

Stödet måste också följas och utvecklas systematiskt. Därför ska anordnaren av småbarnspedagogiken se till att det finns en aktör (t.ex. ett multiprofessionellt team) som har i uppgift att utveckla rutinerna inom stödet för utveckling och lärande och inkluderande småbarnspedagogik, leda den relaterade förändringen och utvecklingen samt skapa och upprätthålla samarbetsnätverk kring stödet.

Utvecklingsåtgärd 4: Inom småbarnspedagogiken bör de olika stödformernas roll och omfattning i tjänsteutbudet kritiskt granskas

I tidigare forskning och i denna utredning bedöms stödet för utveckling och lärande fungera bäst som en offentlig tjänst inom småbarnspedagogiken på daghemmen. Orsakerna är flera. Den privata småbarnspedagogikens lagstadgade skyldigheter att ordna stöd för barnets utveckling och lärande avviker från den offentliga småbarnspedagogikens. Den privata småbarnspedagogiken har enligt vad företrädarna rapporterar inte heller samma möjligheter som kommunerna att ordna stöd. De små grupperna inom familjedagvården upplevs t.ex. i vissa krävande stödsituationer rentav vara den bästa lösningen, men samtidigt tillgodoses inte barnets rätt till undervisning av en lärare och speciallärare inom småbarnspedagogik.

De olika stödformernas roll och omfattning i småbarnspedagogikens tjänsteutbud bör granskas med fokus på hur valen som gäller utbudet av stödformer påverkar tillgodoseendet av det stödbehövande barnets rätt att få stöd på lika villkor. Om tiotals procent av kommunens småbarnspedagogik ordnas privat har barnen inte samma möjligheter att få stöd från personalen i den egna barngruppen och det egna daghemmet när behov uppstår, vilket oundvikligen innebär en ojämlik situation för barnen. Om privata tjänster t.ex. är det enda alternativet i ett visst bostadsområde tillgodoses inte det stödbehövande barnets rätt att delta i småbarnspedagogik som närservice. Att barnet vid behov kan flyttas till ett kommunalt daghem för att få stöd kan omöjligtvis rekommenderas som en lösning med hänsyn till samhörigheten och delaktigheten som är väsentliga aspekter av en inkluderande småbarnspedagogik.

Utvecklingsåtgärd 5: Samarbetet med föräldrarna bör utvecklas och sektorsövergripande samarbetsnätverk etableras

Föräldrarna till barn som behöver stöd befinner sig liksom barnen i en ojämlik ställning när det gäller tillgången till information om stödet, informationens art och föräldrarnas möjligheter att delta i planeringen och utvärderingen av barnets stöd inom småbarnspedagogiken. För att stärka föräldrarnas ställning behöver hela stödprocessen för barnets utveckling och lärande granskas ur föräldrarnas synvinkel. Servicehandledningen inom småbarnspedagogiken, deltagandet i stödbeslut, deltagandet i valet av småbarnspedagogikens plats och form samt möjlighet till kamratstöd för föräldrarna är aspekter som behöver

vidareutvecklas. Anordnarna och yrkesgrupperna inom småbarnspedagogiken ska dock alltid ha huvudansvaret för att ordna stöd för utveckling och lärande, och det stödbehövande barnets föräldrar får inte försättas i en situation där deras aktivitet avgör om barnet får stöd eller inte.

Det sektorsövergripande samarbetet inom stödet för utveckling och lärande bör byggas ut och lokala samarbetsnätverk skapas och etableras. De anställda inom småbarnspedagogiken bör ha färdiga insikter och strukturer för situationer där sektorsövergripande samarbete behövs för att tillgodose barnets stödbehov. Samarbete mellan olika förvaltningsområden, t.ex. med social-, hälso- och rehabiliteringstjänsterna, för att utveckla de sektorsövergripande stödprocesserna är oumbärligt för att det sektorsövergripande samarbete som krävs ska kunna ordnas snabbt och med låg tröskel när det behövs.

Utvecklingsåtgärd 6: Barnets rätt till specialundervisning bör definieras och genomförandet av krävande stöd säkerställas

Även i samband med småbarnspedagogiken bör man tala om barnets rätt till undervisning och specialundervisning. Om småbarnspedagogiken betraktas som dagvård i stället för pedagogisk verksamhet, och målet främst är att ordna en dagvårdsplats för barnet, uppstår situationer där barnets rätt till (special)undervisning inte tillgodoses för barn som får stöd för utveckling och lärande. Med tanke på stödet för utveckling och lärande behöver i synnerhet begreppet specialundervisning och barnets rätt till specialundervisning definieras. I kombination med de övriga ändringar som föreslås möjliggör definitionen av specialundervisningen samt barnets rätt till den också ett konkretare stöd för utveckling och lärande jämfört med dagsläget där stödet och speciallärartjänsterna ofta anges otydligt.

Inom småbarnspedagogiken förekommer stor variation i det krävande stödet, som förutsätter sektorsövergripande samarbete och stora resurser (kompetens, ekonomiska resurser). Att begreppet krävande stöd tas in i begreppsapparaten som beskriver småbarnspedagogikens stöd för utveckling och lärande gör det lättare att sätta ord på situationer där det krävs tätt samarbete och resurser för att uppfylla barnets behov av stöd. Inom det krävande stödet bör barnets rätt till undervisning och specialundervisning fastställas och betonas eftersom krävande stödsituationer i dagsläget hanteras genom att garantera barnet en dagvårdsplats i stället för att erbjuda pedagogisk småbarnsfostran och undervisning. Tillhandahållandet av krävande stöd är nära kopplat till utvecklingen av flexibelt stöd och stödresurser, sektorsövergripande samarbete och personalens kompetens enligt förslagen ovan.

Utvecklingsåtgärd 7: Statistikföringen, datainsamlingen och forskningen om stödet för utveckling och lärande bör stärkas

Det finns ingen jämförbar riksomfattande lägesinformation, vilket gör det svårt att utvärdera och utveckla behovet och genomförandet av stödet för utveckling och lärande. För att tillräckliga resurser ska kunna budgeteras och tjänsterna och personalstrukturen planeras är det viktigt att det finns information om behovet av stöd för utveckling och lärande i kommunen och hur stödet utfallit. Det saknas också en klar lägesbild av kostnaderna för ordnandet av stöd för utveckling och lärande, utöver att resurserna ser ut att vara bristfälliga. Uppgifter om kostnaderna påverkar ändå kommunernas beslut om småbarnspedagogiken. När t.ex. priset för att ordna privat småbarnspedagogik jämfört med den offentliga tjänsten bedöms kan kommunerna fatta faktabaserade beslut om de vet vad det kostar att ordna stöd för utveckling och lärande och vad kostnaderna för den offentliga småbarnspedagogiken består av.

I samband med stödet för utveckling och lärande finns flera olika områden som kräver fortsatt forskning. Barnens syn på stödet bör beaktas mer i den fortsatta forskningen. Även föräldraperspektivet på stödet och den inkluderande småbarnspedagogiken bör undersökas. Vi vet också mycket lite om effekterna av stödet i småbarnspedagogiken. Stödet organiseras och genomförs på en mängd olika sätt, och det saknas ofta forskning om deras effekter på barnets situation och stöd. I fortsättningen behövs mer systematiska utredningar om effekterna av olika sätt att ordna stödet, t.ex. organiseringen av speciallärares arbete, de pedagogiska modellerna samt specialgrupper eller andra platser där stödet ordnas. Det är också viktigt att forska i hur den föreslagna nya stödmodellen och lagreformen i övrigt påverkar det stöd som barnet får och stödets effekt. När det gäller inkluderande småbarnspedagogik skulle t.ex. forskning om utvärdering och utveckling av inklusionen komplettera den befintliga kunskapen. För att den föreslagna typen av forskning ska kunna genomföras krävs tillräcklig och tillräckligt långvarig forskningsfinansiering.

5 Development measures on the basis on the current state

Based on the results of the report on the current state, the required development measures can be condensed into seven proposals related to improving the support for the child's development and learning. The conclusions made in the report on the current state serve as reference for the development of early childhood education and care (ECEC) and for the model of support for development and learning, which will be presented in the second part of the report.

Development measure 1: A uniform model and a legal basis must be created for support in ECEC and the underpinning values of ECEC must be defined, especially for inclusion.

Reforming ECEC legislation, the National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care and the other legal basis is the premise for all enhancement of support for development and learning. In addition, the values underpinning the support must be defined in more detail especially with regard to inclusion in ECEC. A uniform model of support and a clear set of shared underpinning values enable the harmonisation of practices used in support for development and learning and the realisation of the child's right to support regardless of his or her municipality of residence. Variation is the word that best characterises the current state of support for development and learning and is the main reason for why receiving support is currently extremely random. If provisions for a support model are not laid down in an act and its details are not specified in the National Core Curriculum for Early Childhood education and Care, it can be assumed that the implementation of variable models of support will continue.

By defining the underpinning values of ECEC, a shared foundation can be laid for the implementation of support for development and learning. Especially understanding inclusion as a more multidimensional issue related to the values underpinning all provision of ECEC creates a stronger basis for the development of ECEC that is as inclusive as possible for all children. A more multidimensional description of inclusion supports taking into account the child's individual needs in all matters related to the provision and implementation of ECEC from the level of societal decision-making and legislation to the implementation of pedagogy and interaction with the child. When defining the underpinning values, the primacy of the interests of the child must be emphasised. The

primacy of the interests of the child is related to everything covered by the provision of support for the child, from legislation and administrative processes to the level of the daily pedagogical activities. It is also related to how the resources required for the support are divided, to choosing the child's ECEC place and to the competence of the personnel.

Development measure 2: ECEC professionals' competence related to the support must be strengthened and the availability of qualified personnel must be improved

The development of the research-based nature and the high quality of the pedagogical activities in ECEC lays the basis of support for development and learning, on which the planned effective support measures rely on. Trained, competent and qualified personnel is a prerequisite for the implementation of the child's support.

The changes implemented at the national level in legislation, in the core curriculum documents and in the underpinning values should be integrated into the operating practices of ECEC through sufficient continuing education for all of the professional groups. In the provision of the education, it is important that its principles are in compliance with the idea of harmonisation of the practices at the national level. Therefore, when providing continuing education, it must be ensured that all ECEC professionals are covered by it, regardless of whether the municipality applies for a certain discretionary government transfer to implement the further training or not. In the provision of the education, the special responsibilities of teachers (ECEC) and special education teachers (ECEC) in relation to the support and their central role in the development of the teams' pedagogy must be taken into account. Likewise, attention must be paid to ensuring that those in managerial positions and administration in municipalities have sufficient capabilities to lead the implementation and development of the support and inclusive ECEC and the changes related to them.

All ECEC education and training must include studies on support for development and learning as well as discussion on the themes of inclusive ECEC in accordance with the job description of each professional group. In the degree programmes for teachers (ECEC), the already existing studies on these themes must be increased. To enable the strengthening of the competence of teachers (ECEC), raising their education level to a master's degree must be considered one of the objectives of development. Special education teachers (ECEC) have extremely broad competence requirements and the content of their work requires independent special expertise. The degree education of special education teachers (ECEC) must better respond to these needs by offering studies that are linked specifically to the context of ECEC and broadly examine the issues related to the work of special education teachers. Everyone working in managerial position or administration in ECEC must have sufficient expertise in support for development and learning and in

the management of inclusive ECEC. For this reason, all master's programmes in ECEC and in special needs early childhood education must include contents related to the management of inclusive ECEC and support for development and learning. The need to draw up qualification requirements for family daycare childminders and assistants must be investigated while taking into account that, according to this report and previous knowledge, these professional groups already have a large number of responsibilities related to supporting the child's development and learning.

The problems related to the availability of teachers (ECEC) and special education teachers (ECEC) must be resolved immediately as in the current situation, the problems are directly reflected in the support for development and education received by the child. To ensure the availability of special education teachers (ECEC), the education volumes of special education teachers (ECEC) must be increased from the current volumes in the same way as the education volumes of teachers (ECEC). On the other hand, it must also be ensured that the teachers currently working in ECEC can be retained in the field. In the development of ECEC, special attention must be paid to those special education teachers (ECEC) who work as the only representatives of their profession in the municipality or in the area of several municipalities. Overall, the availability of qualified personnel and the attractiveness of the field of ECEC must be enhanced in all possible ways in the development of ECEC. The sufficient number of other personnel such as assistants working in ECEC must also be ensured.

Development measure 3: Immediate availability of support and the related allocation of resources must be improved and made smoother

The support needed by the child must be available without delay and in a sufficiently strong form when the need arises. This must be the main principle in the provision of support for development and learning and in the allocation of resources to it.

The allocation of resources to support for development and learning must be improved at both the national and the local level. The allocation of resources refers to resources for the implementation of demanding forms of support as well as to sufficient availability of personnel. The slowness and challenges in receiving structural support must be resolved through more flexible allocation of resources for support. At the national level, sufficient financing must be reserved for support for development and learning to enable long-term financing that makes the implementation of improvements in the permanent support structures possible. The strongly project-based allocation of additional resources for support makes systematic long-term development of practices challenging and puts municipalities on an unequal footing depending on what kind of possibilities, resources and competence the municipality has for applying for additional project financing.

At the local level, municipalities must ensure that sufficient and flexible financial resources and resources related to the competence of the personnel are available for the support provided in ECEC. Support must not depend on when the child's need for it is discovered during the year; it must be possible to organise the support immediately.

The possibilities of special education teachers (ECEC) to support and teach children as part of their work can be increased by ensuring a sufficient number of special education teachers and by emphasising in their job description the special education given to children and the other work taking place in the group of children. One way to achieve this is to ensure that, in addition to consulting special education teachers, special education teachers (ECEC) with the job description of resource teachers are also available to ECEC units and groups of children.

The writers of the report particularly want to emphasise that the ideological basis of inclusive ECEC includes sufficient resourcing of support at all levels of the provision and implementation of ECEC from management to everyday pedagogical practices. Flexible availability of resources and sufficient and long-term financing of support for development and learning can therefore be considered a prerequisite for further development of ECEC towards practices that are as inclusive as possible.

The implementation of the support must also be systematically monitored and developed. For this purpose, the ECEC provider must ensure that there is a party (for example, a multiprofessional team) in ECEC tasked with improving the practices used in supporting development and learning and inclusive ECEC, leading the changes and development related to them, and creating and maintaining cooperation networks in relation to support.

Development measure 4: From the point of view of support provision, the role and extent of the different service forms in ECEC as part of the ECEC services available must be examined critically

Both in the earlier study and in this report, the implementation of support for development and learning is estimated to be the most successful in ECEC provided as a public service in early education centres. There are many reasons for this. The statutory obligations to provide support for the child's development and learning in private ECEC are different from those in public ECEC. Likewise, according to reports from representatives of private ECEC, their possibilities to provide support differ from the situation in the municipal service. For example, in certain situations where demanding support is required, the small group size in family-based daycare may even be considered the best option for organising support for the child. However, the child's right to be taught by a teacher (ECEC) or special education teacher (ECEC) is then not realised.

The role and extent of the different service forms in ECEC as part of the services available in ECEC must be examined from the perspective of how the decisions related to the selection of service forms affect the implementation of the right to equal support of a child that needs support. In a situation where a large proportion of the ECEC services in the municipality are provided as private ECEC, children are unavoidably in an unequal position regarding what kind of opportunities the ECEC personnel in their own group of children and in their early education centre have to support them, should needs for support arise. For example, if private ECEC services are the only option in a certain area, the possibility to participate in ECEC provided as a local service is not realised for a child that requires support. The fact that, if necessary, the child can move to a municipal early education centre to receive support cannot in any way be considered a recommended solution regarding the provision of the child's support when taking into account the sense of community and inclusion, which are an essential part of inclusion in ECEC.

Development measure 5: Cooperation with parents must be enhanced and the operation of multiprofessional cooperation networks must be established

Like their children, the parents of children requiring support are also in different positions regarding whether they receive information regarding their child's support, what this information is like and to what extent they can themselves participate in the planning and assessment of the child's support. Strengthening the parents' position means looking at the whole process of supporting the child's development and learning from the parents' point of view. Service guidance in ECEC, participation in decisions concerning support, participation in choosing the child's place and form of ECEC, and enabling peer support between parents are issues that must be further developed in ECEC. However, ECEC providers and professionals must always bear the main responsibility for the provision of the services supporting development and learning, and parents of children who need support must not find themselves in a situation where their activity determines whether the child receives support or not.

Multiprofessional cooperation related to support for development and learning must be increased and local cooperation networks must be created and their operation established. Those who work in ECEC must have an understanding for situations in which responding to the child's need for services requires multiprofessional cooperation and the structures required in such situations must be available for to them. Cooperation of different administrative sectors with services such as social, healthcare and rehabilitation services in order to improve the multiprofessional processes in the child's support is necessary to enable the multiprofessional cooperation required for the child's support with a fast timetable and a low-threshold where necessary.

Development measure 6: The child's right to special education must be defined and the implementation of demanding support must be ensured

The child's right to teaching and special education must also be discussed in the context of ECEC. If ECEC is not understood as pedagogical activities but as day care with the main purpose of arranging a daycare place for the child, situations will follow in which the child's right to (special) education is not realised in the support of a child who also receives support for learning and development. From the point of view of support for development and learning, especially the concept of special education and the child's right to special education must be defined. Together with the other proposed changes, the definition of special education and the child's right to it also enable more concrete support for development and learning compared to the current situation, in which the child's support and the services of the special education teacher are often defined vaguely.

There is a lot of variation in ECEC regarding the implementation of demanding support that requires strong resourcing (competence, financial resources) and multiprofessional cooperation. Including demanding support in the concepts related to support for development and learning in ECEC helps verbalise situations in which responding to the child's needs requires strong cooperation and resources. With regard to demanding support, the child's right to teaching and special education must be defined and emphasised, as currently, the provision of ECEC in a situation where demanding support is required actualises as guaranteeing a daycare place for the child instead of providing pedagogical ECEC and teaching. The implementation of demanding support is closely linked with the above-mentioned areas requiring development in the flexibility of the support, the allocation of resources to it, multiprofessional cooperation and improvement of the personnel's competence.

Development measure 7: Compilation of statistics and collection of data on support for development and learning as well as research on the support must be strengthened

Assessing the need for support for development and learning and developing its implementation is complicated by the fact that comparable data on the state of the support is not available at the national level. Information on the support for development and learning required in the municipality and its implementation is important from the point of view of both the budgeting of sufficient resources and the planning of the structure of services and personnel in ECEC. There is also no clear situational picture of the costs of providing the support, other than that the allocation of resources related to it appears to be insufficient. However, knowledge of the costs may affect the decision-making concerning ECEC in municipalities. For example, when estimating the cost of the provision of private ECEC in comparison with the public service, knowledge of the costs

of providing support for development and learning enables knowledge-based decision-making in the municipalities when the composition of the costs of the provision of public ECEC is known.

With regard to support for development and learning, several areas of research can be identified on which more information is still required. Children's perspective must be taken into account in further research more than currently. The parents' perspective on support and inclusion in ECEC must also be studied. There is also very little knowledge about the effectiveness of the support provided in ECEC. There are a wide variety of different arrangements and methods of implementation related to support, and research-based information on their impact on the child's situation and the support does not always exist. The impacts of the different support provision methods (e.g. organising the work of the special education teacher), the pedagogical operating methods, or the special groups and other places of support must in future be investigated more systematically. Likewise, the impacts of the model of support for development and learning, the provisions on which would be laid down in legislation, and the impacts of other reforms of the legal basis on the support received by children and its effectiveness are also important areas of research. With regard to inclusion in ECEC, a study related to a topic such as the assessment and enhancement of inclusion would supplement existing knowledge. The implementation of such a study requires sufficient research funding covering a sufficiently long period of time.

II OSA

Ehdotus kehityksen ja oppimisen tuen malliksi

6 Ehdotus kehityksen ja oppimisen tuen malliksi

Noora Heiskanen, Marita Neitola, Marja Syrjämäki, Elina Viljamaa ja Riitta Viitala

Tässä luvussa esitetään ehdotus varhaiskasvatukseen soveltuvasta kehityksen ja oppimisen tuen mallista. Malliin sisältyvät tuen muodot ovat pedagoginen, rakenteellinen ja hoidollinen tuki, varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut sekä monialainen yhteistyö ja konsultaatio. Tuen mallin rakenne kuvaa kaikille lapsille tarjottavan tuen, tuen tehostamisen ja erityisen tuen järjestämisen periaatteet ja prosessit. Tuen malliin liittyvät hallinnolliset ja pedagogiset prosessit kuvataan. Tuen mallin soveltamisen osalta nostetaan esiin tuen mallin toteutumisen näkökulmasta kriittisiä kysymyksiä ja tilanteita. Lopuksi esitetään arvio esitetyn tuen mallin vaikutuksista lainsäädäntöön, varhaiskasvatuksen järjestäjille, lapsille ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten tutkinto- ja täydennyskoulutuksille. Lisäksi arvioidaan mallin kustannusvaikutuksia.

Tuen mallissa on otettu huomioon nykyiset varhaiskasvatuslain säätämät varhaiskasvatuksen palvelumuodot, sisältäen perhepäivähoidon, yksityisen varhaiskasvatuksen ja muun varhaiskasvatuksen. Tuen mallin esittelyn jälkeen kuvataan tarkemmin tuen mallin soveltamiseen liittyviä kysymyksiä erityisesti muissa varhaiskasvatuksen palvelumuodoissa kuin julkisessa päiväkotimuotoisessa varhaiskasvatuksessa.

Tuen malli on muodostettu selvityksen tehneiden tutkijoiden yhteistyönä. Mallin laadinnassa on hyödynnetty tämän selvityksen ensimmäisessä osassa kuvattua aiempaa tutkimus- ja selvitystiedon koostetta sekä kyselystä ja pienryhmäkeskusteluista kerättyä tietoa. Myös selvityksen tekijöiden muu asiantuntemus aiheesta koskevasta tutkimuksesta sekä varhaiskasvatusalan tuntemus on ohjannut tuen mallin rakentamista. Lisäksi tuen mallin laadinnassa on huomioitu käsitteellinen ja rakenteellinen jatkuvuus esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen mallin kanssa sekä toteuttamiskelpoisuus varhaiskasvatuksessa olemassa olevat käytännöt ja taloudelliset lähtökohdat huomioon ottaen.

Osa tuen mallissa kuvattavista asioista on sellaisia, että ne tulisi selvityksen tehneiden tutkijoiden näkemyksen mukaan esittää osana varhaiskasvatuslakia. Näitä ovat esimerkiksi tuen rakenteet, hallinnolliset prosessit ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa koskevat asiat. Osa esitetyistä asioista taas soveltuu paremmin säädettäväksi esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Näitä ovat esimerkiksi tuen soveltamisen erityistilanteita koskevat yksityiskohdat.

6.1 Tuen mallin periaatteet ja arvopohja

Esitettävän tuen mallin arvoperustan lähtökohta on **lapsen oikeus varhaiseen, hyvin resursoituun ja vaikuttavaan kehityksen ja oppimisen tukeen**. Lapsen etu tulee olla nykyistä vahvemmin tuen järjestämisen ja toteuttamisen pohjana. Tämä tarkoittaa, että lapsen tukeen liittyviä päätöksiä tulee tarkastella lapsen yksilöllisen tilanteen ja tarpeiden näkökulmasta. Lapsen tuen toteutumista tulee myös arvioida ja kirjata nykyistä systemaattisemmin, jotta lapsen tuen toteutuminen ja vaikuttavuus voidaan todentaa. Tämä tarkoittaa nykyistä useammin tapahtuvaa ja systemaattisempaa lapselle suunnitellun tuen vaikuttavuuden seurantaa ja arviointia.

Tuen mallin kehittämistä ovat ohjanneet selvityksen ensimmäisessä osassa kuvatut **inkluusiivisen varhaiskasvatuksen periaatteet ja tavoite varhaiskasvatuksen järjestämisestä lähipalveluna**. Tämä tarkoittaa, että lapsen tarvitsema tuki järjestetään lapsen omaan ryhmään ja niihin ympäristöihin, joissa lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen. Inklusiivinen varhaiskasvatus tarvitsee toteutuakseen sekä toimivat tuen rakenteet (mukaan lukien yhteistyö, johtaminen, resursointi) että pedagogiset prosessit (mukaan lukien tuen tarpeen toteaminen, tuen suunnittelu, arviointi).

Tuen tarpeiden varhainen tunnistaminen ja tuen välitön aloittaminen ovat toimintatapoja, jotka mahdollistavat ongelmien monimutkaistumisen ennaltaehkäisemisen. Tuen mallissa korostuu **nykyistä varhaisempi ja matalammalla kynnyksellä annettava tuki**. Tuki tulee aloittaa välittömästi tuen tarpeen ilmettyä ja riittävän vahvana hyödyntäen tarvittaessa myös lisäresursseja.

Tuen tulee olla joustavaa. Joustavuus tarkoittaa sitä, että tuen järjestämistä, resursointia ja tuen keinojen valikoimaa ohjaavat lasten tarpeet, joihin voidaan vastata silloin, kun ne ilmenevät. Pedagogiset tukitoimet tulee aloittaa välittömästi lapsen oman ryhmän henkilökunnan toimesta erityisopettajan tuella, odottamatta diagnoosien saamista tai lausuntoja. Myös resursseja vaativan rakenteellisen tuen tulee olla saatavilla nykyistä nopeammin ja tasa-arvoisemmin.

Tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen aloittaminen ei ole eikä se saa olla leimaavaa, vaan alku lapsen tukemisen prosessille. **Esitettävässä tuen mallissa kehityksen ja oppimisen tuki nähdään kaikkia lapsia koskevaksi**, osan elämää enemmän ja toisten vähemmän koskettavaksi luonnolliseksi asiaksi. Tuen tarpeen tunnistamista ei tule välttää tai odottaa, että lapsi on esimerkiksi vanhempi. Tuen tulee koskea nykyistä tasa-arvoisemmin myös nuorimpia varhaiskasvatusikäisiä lapsia. Kehityksen ja oppimisen tuen saamisen normaalilueesta tulee keskustella myös lasten ja vanhempien kanssa.

Varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen perusteet muodostaa **laadukas varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta**. Varhaiskasvatuksen laadun systemaattinen arviointi ja kehittäminen on välttämätöntä myös kehityksen ja oppimisen tuen toteutumiselle. Varhaiskasvatuksen laatuun liittyvänä asiana **koulutetun henkilöstön osaaminen ja riittävä saatavuus on keskeinen edellytys** vaikuttavan kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiselle. Esitettävä tuen malli korostaa kaikkien lapsen kanssa työskentelevien vastuuta ja osaamisen merkitystä tuen asioihin liittyen. Erityisesti **varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien tukeen liittyvät vastuut ja työnjako** kuvataan tuen mallissa aiempaa selkeämmin.

6.2 Kehityksen ja oppimisen tuen muodot

Esitettävän tuen mallin mukaan varhaiskasvatuksessa tarjottavat tuen muodot ovat pedagoginen, rakenteellinen ja hoidollinen tuki, varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut sekä monialainen yhteistyö ja konsultaatio.

6.2.1 Pedagogisen tuen muodot

Pedagogisella tuella tarkoitetaan kaikkea suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jonka päämääränä on kehityksen ja oppimisen tukeminen. Pedagogisen tuen suunnittelu pohjautuu lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimintatapojen seurantaan ja arviointiin.

Pedagogisen tuen muodot pitävät sisällään seuraavien asioiden tarkastelun:

- Varhaiskasvatuksen toistuvien toimintojen ja struktuurin luoma lapsen päivän rakenne
- Sensitiiviset ja saavutettavat vuorovaikutus- ja kommunikointitavat
- Lapsen tarpeisiin vastaamisen edellyttämät yhteiset pedagogiset toimintatavat
- Lapsen tarpeiden edellyttämät kohdennetut (erityis)pedagogiset menetelmät

Pedagogisen tuen perustana toimivat varhaiskasvatuksen päivittäin toistuvat toiminnot ja oppimisympäristön järjestelyt, kuten tarkoituksenmukainen tilan, ajan ja toiminnan strukturointi. Jokaiselle varhaiskasvatusryhmän lapselle on varmistettava mahdollisuus vuorovaikutukseen ja esteettömään kommunikointiin vertaisryhmässä. Tämä toteutuu tarvittaessa sensitiivisen ja tulkitsevan kommunikaatiokumppanin sekä puhetta tukevien tai korvaavien kommunikaatiomenetelmien avulla. Kaikille ryhmän lapsille kohdistettavaa pedagogista toimintaa tulee suunnitella, soveltaa ja suunnata yksittäisen lapsen tai lasten

tarpeiden mukaisesti. Yksilöllisistä tarpeista nousevia, erityispedagogiseen tutkimukseen tai osaamiseen perustuvia menetelmiä voidaan toteuttaa joko yhden lapsen, pienen ryhmän tai koko lapsiryhmän yhteisenä toimintana. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvopohjan mukaisesti pedagogisen tuen toimintatapojen suunnittelussa ja toteutuksessa tulee ensisijaisesti suosia toimintatapoja, joissa lapsen tarvitsema tuki toteutuu osana vertaisryhmää.

6.2.2 Rakenteellisen tuen muodot

Rakenteellisen tuen muodot ovat

- Henkilöstön osaamisen lisääminen
- Henkilöstön määrän lisääminen ja henkilöstörakenteen tarkastelu
- Lapsimäärän pienentäminen

Rakenteellinen tuki tarkoittaa erilaisia lapsen tukemisen edellyttämien lisäresurssien järjestämistä lapselle ja lapsen ryhmään. **Henkilöstön osaamisen lisääminen** voi sisältää koko henkilöstölle suunnattua täydennyskoulutusta tai kohdistettua, tietyille henkilöille tai tiettyyn lapsiryhmässä esiin nousevaan tuen tarpeeseen suunnattua koulutusta. **Henkilöstön määrää lisättäessä** tulee huomioida sekä henkilöstön mitoitus, että henkilöstön rakenteeseen, koulutukseen ja osaamiseen liittyvät tekijät. Ryhmän henkilöstörakennetta voidaan vahvistaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan työpanoksella, jolloin sekä henkilöstön määrä että osaaminen lisääntyy. **Lapsimäärän pienentämisen** tarkoitus on muuttaa henkilökunnan ja lasten suhdelukua siten, että kehityksen ja oppimisen (pedagogista tai hoidollista) tukea voidaan ryhmässä ja yksittäisten lasten kohdalla toteuttaa.

Oleellista on huomata, että rakenteelliset tukitoimet tulee aina suunnitella myös pedagogisesti siten, että lapsen osallisuus ja oikeus oppia ja toimia osana vertaisryhmää toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla. Esimerkiksi avustajan (rakenteellinen tukitoimi) työ ja tehtävät tulee suunnitella siten, että avustettavan lapsen osallistuminen varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan mahdollistuu. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että avustaja auttaa muita lapsia pukemaan varhaiskasvatuksen opettajan toimiessa tukea tarvitsevan lapsen kanssa tuoden vuorovaikutustilanteeseen lapsen yksilöllisiin tavoitteisiin liittyviä pedagogisia sisältöjä.

6.2.3 Hoidollisen tuen muodot

Lapsen hoidollinen tuki voi tarkoittaa erilaisia keinoja vastata lapsen sairaanhoidollisiin, hoivaan ja avustamiseen liittyviin tarpeisiin, jotka tulee huomioida lapsen

varhaiskasvatuksessa olon aikana. Näitä voivat olla esimerkiksi erilaiset pitkäaikaisten sairauksien hoitoon, lääkitykseen, ruokavalioon ja liikkumiseen liittyvät avustamisen tarpeet ja apuvälineet, jotka tulee ottaa huomioon lapsen varhaiskasvatuksen järjestämisessä.

Oleellista on huomata, että hoidolliset tukitoimet tulee aina suunnitella myös pedagogisesti siten, että lapsen osallisuus ja oikeus oppia osana vertaisryhmää toteutuvat parhaalla mahdollisella tavalla. Esimerkiksi lapsen apuvälineiden käyttöä tai avustamista suunniteltaessa tulee ensisijaisesti järjestää nämä tukitoimet niin, että lapsi on osa vertaisryhmää ja pääsee mukaan samoihin tiloihin ja tilanteisiin kuin muut ryhmän lapset. Henkilöstölle on järjestettävä tarvittavaa koulutusta, joka varmistaa, että varhaiskasvatusryhmässä on riittävästi hoidollisen tuen vaatimaa osaamista, mikäli ryhmässä ei työskentele esimerkiksi lähihoitajakoulutuksen saanutta lastenhoitajaa tai lasten tarpeet edellyttävät sairaanhoidollista osaamista.

6.2.4 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut

Lapsella on oikeus varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluihin. Nämä palvelut jakautuvat kolmeen erilliseen tehtävään, joiden toteutumisesta varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee huolehtia.

Konsultatiivinen tuki. Kaikilla lapsilla on tarpeen vaatiessa oikeus siihen, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja konsultoi varhaiskasvatusryhmien henkilöstöä ja vanhempia lapsen tuen järjestämisestä ja toteuttamisesta. Konsultaatio voi pitää sisällään lapsen havainnointia, työskentelyä lapsen ja lapsiryhmän kanssa, erilaisiin keskusteluihin ja palavereihin osallistumista sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun ja suunnitelman laadintaan osallistumista. Konsultaatio voi olla myös ryhmätasosta tukea ryhmän kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvien pedagogisten toimintatapojen ja toimintakulttuurin kehittämisen tueksi. Vastuu ryhmän toimintakulttuurin ja toimintatapojen kehittämisestä on kuitenkin ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalla, päiväkodin johtajalla ja oman työtehtävänsä mukaisesti kaikilla ryhmässä toimivilla. Konsultaatio suunnitellaan yhdessä varhaiskasvatuksen opettajan tai perhepäivähoitajan kanssa lapsiryhmän tarpeet huomioiden.

Erityisopetus. Erityisopetus on varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamaa opetusta, jolle on asetettu pedagogiset tavoitteet lapsen yksilöllisten tarpeiden pohjalta ja jota arvioidaan säännöllisesti. Erityisopetuksen tulee olla säännöllistä ja sille pitää suunnitella lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa tuntimäärä ja vastuut. Erityisopetus voi olla myös kokoaikaista, jolloin lapsen ryhmässä työskentelee varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Erityisopetuksen toteutustavan suunnittelussa lähtökohtana on inklusion arvopohjan mukaisesti lapsen oikeus osallisuuteen vertaisryhmässä. Erityisopetus voi olla

samanaikaisopetusta ja yhteisopettajuutta lapsen ryhmän opettajan kanssa. Erityisopetus voi tapahtua ryhmässä, johon osallistuu useita erityisopetusta saavia lapsia yhtä aikaa sekä vertaisia, joilla ei ole erityisopetuksen tarvetta eikä kirjattua suunnitelmaa erityisopetukselle. Kun lapsi oppii osana moninaista lapsiryhmää, kehityksessään ja oppimisessaan eri vaiheissa olevat lapset tukevat toisiaan myös oppimisessa. Samanaikaisopetuksena tapahtuva erityisopetus mahdollistaa myös lasta tukevien toimintatapojen mallintamisen lapsen kanssa toimiville ammattilaisille.

Erityisopetus ei koskaan korvaa lapselle annettavaa muuta pedagogista tukea. Lapsen tuen perustan muodostaa aina laadukas varhaiskasvatus ja lapsen ryhmään suunnitellut pedagogiset toimintatavat, joita erityisopetus osaltaan tukee.

Resurssierityisopettajat. Välittömän tuen tarpeisiin vastaamisen takaamiseksi varhaiskasvatuksen järjestäjällä tulee olla käytettävissään resurssierityisopettajia, joiden työpanosta voidaan kohdentaa joustavasti lasten tarpeiden mukaan pedagogisen tuen vahvistamiseen lapsiryhmissä ja mahdollisesti tarvittavaan erityisopetuksen antamiseen. Resurssierityisopettajia ei lasketa mukaan lapsiryhmien tai yksiköiden henkilöstömitoitukseen. Resurssierityisopettajia tulee olla joka varhaiskasvatusyksikössä sekä lisäksi perhepäivähoiton käytettävissä. Resurssierityisopettajat työskentelevät lapsiryhmissä ryhmien tarpeiden mukaan, mallintavat ja konsultoivat pedagogisiin tuen käytänteisiin liittyen ja toteuttavat samanaikaisopetusta. Resurssierityisopettaja tulee olla saatavilla ryhmään nopeasti silloinkin, kun esimerkiksi lapsiryhmän koon pienentämisen toteutuminen välittömästi lapsen tuen tarpeen ilmettyä ei ole mahdollista, ja heidän tulee olla mahdollista työskennellä ryhmässä riittävän pitkäkestoisesti.

6.2.5 Monialainen yhteistyö ja konsultaatio

Lapsen tuen tiimi. Varhaiskasvatuksen järjestäjällä tulee olla monialainen, säännöllisesti kokoontuva lapsen tuen tiimi, joka vastaa varhaiskasvatusikäisten lasten tuen ja monialaisen yhteistyön asioiden käsittelystä. Tiimillä tulee olla käytössään riittävä erityispedagoginen osaaminen esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan työpanoksen muodossa. Muilta osin tiimin kokoonpanosta sovitaan paikalliset tarpeet huomioon ottaen. Lapsen tuen tiimin vastuulla on kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvien päätösten valmistelu. Varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee myös huolehtia siitä, että tuen toteutumisen edellytysten tarkastelua, edistämistä ja arviointia tarkastellaan myös koko yksikön, alueen tai kunnan näkökulmasta.

Monialainen konsultaatio ja tuki. Monialainen konsultaatio ja tuki on monialaisen yhteistyöverkoston asiantuntijoiden varhaiskasvatuksen ammattilaisille antamaa, lapsen tukeen liittyvää konsultaatiota ja ohjausta. Konsultaatio ja tuki voi toteutua asiakeskeisesti

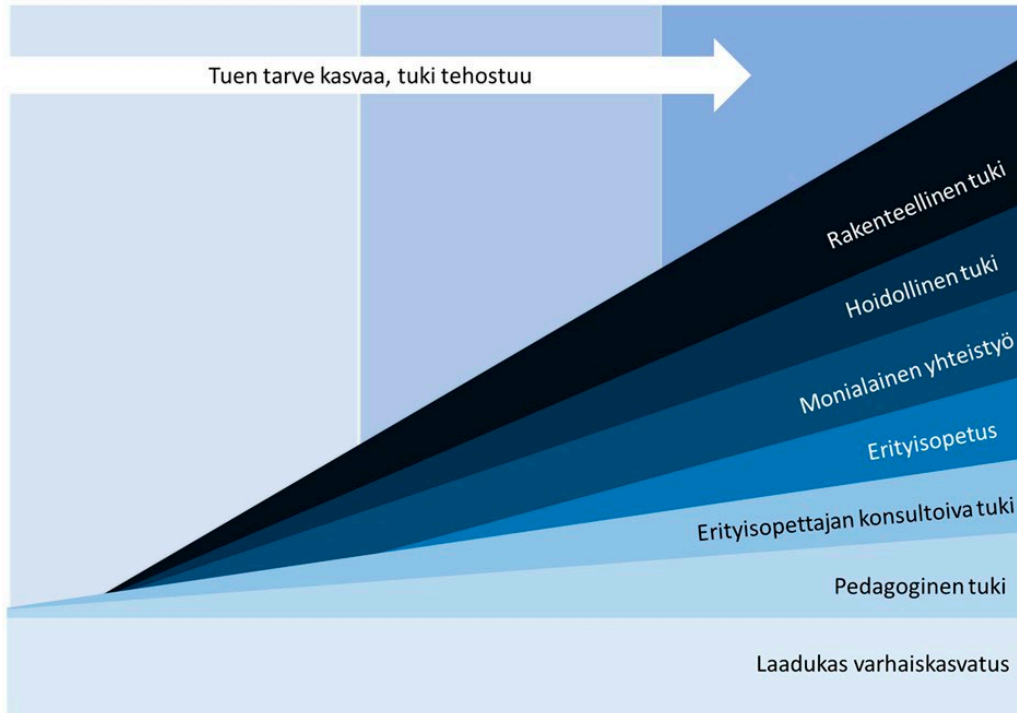
tehtävänä nimettömänä konsultaationa (esimerkiksi keskustelu yleisellä tasolla aistiherkkien lasten tukemisesta), tai yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa, jolloin konsultaatiossa voidaan keskustella myös yksittäisen lapsen tilanteesta. Konsultaatiotarpeissa yhteistyötahoja voivat olla esimerkiksi terveydenhuollon, kuntoutuksen, sosiaalitoimen tai erikoissairaanhoidon ammattilaiset.

Työnohjaus. Työnohjauksella tarkoitetaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten oman työn, työtapojen, työn vaatimusten ja siihen liittyvien voimavarojen tarkastelua ja kehittämistä koulutetun työnohjaajan avulla. Kehityksen ja oppimisen tukeen liittyvät työtehtävät ja tilanteet voivat olla hyvin kuormittavia ja haastaa varhaiskasvatuksen ammattilaisen työhyvinvointia. Varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee varmistaa henkilöstölle mahdollisuus työnohjaukseen sitä tarvittaessa.

6.3 Kehityksen ja oppimisen tuen rakenne

Varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen rakenne kuvaa kaikille lapsille tarjottavan tuen, tuen tehostamisen ja erityisen tuen prosessin. Tuen rakenteessa on yhtymäkohtia esi- ja perusopetuksessa sovellettavaan kolmiportaisen tuen malliin. Esitettävä tuen rakenne on kuitenkin sovitettu varhaiskasvatuksen toimintatapoihin ja ominaispiirteisiin niin käsitteellisesti kuin tuen toimintatapojen osalta. Esitettävän tuen mallin rakenteen ydinajatus on, että tuki tehostuu saumattomasti kaikille lapsille tarjottavasta kehityksen ja oppimisen tuesta tarvittaessa erityiseen tukeen asti. Tuen tarpeen voimistuessa ja tuen tehostuessa tuen muotojen valikoimaa, tuen intensiteettiä, kestoja ja erityispedagogisen osaamisen merkitystä kasvatetaan lapsen yksilöllisten tarpeiden edellyttämällä tavalla. Tätä ajatusta tuen saumattomasta vahvistumisesta ja tuen muotojen monipuolistumisesta on havainnollistettu kuviossa 16.

Kuvio 16. Kehityksen ja oppimisen tuen tehostuminen sekä tuen muotojen monipuolistuminen.



Taulukossa 8 esitetään yhteenveto esitettävän tuen mallin rakenteesta ja keskeisistä piirteistä.

Taulukko 8. Kehityksen ja oppimisen tuen mallin rakenteen ja keskeisten piirteiden kooste.

	Kaikille lapsille tarjottava tuki	Tuen tehostaminen	Erityinen tuki
Mahdolliset tuen muodot	Kaikki (pl. erityisopetus)	Kaikki	Kaikki
Rakenteellinen tuki	Mahdollinen	Oikeus rakenteelliseen tukeen	Aina useita tuen muotoja käytössä
Erityisopetus	Ei	Osa-aikaisesti	Osa-aikaisesti tai kokoaikaisesti
Varhaiskasva- tuksen erityis- opettajan palvelut	Konsultatiivinen tuki tarvittaessa Resurssierityis- opettaja tarvittaessa	Konsultatiivinen tuki aina Resurssierityisopettaja tarvittaessa	Konsultatiivinen tuki, jos erityisopetus osa-aikaista Resurssierityisopettaja tarvittaessa
Monialainen yhteistyö	Yleensä yksittäisiä tahoja Monialainen konsul- taatio mahdollinen Työnohjaus mahdollinen	Useita tahoja Monialaisen konsultaation tarve selvitettävä Työnohjauksen tarve selvitettävä	Laajaa ja monitahoista Monialaisen konsultaation tarve selvittettävä Työnohjauksen tarve selvitettävä
Hallinnollinen päättös	Ei	Ei	Kyllä
Tuen tehostamisen prosessin aloitteen tekijä	Ryhmän varhais- kasvatuksen opettaja	Ryhmän varhais- kasvatuksen opettaja ja erityisopettaja annetun tuen arvion perusteella	Ryhmän varhais- kasvatuksen opettaja ja erityisopettaja annetun tuen arvion perusteella
Tuen tehostamisen pedagogiset linjaukset	Ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja	Lapsen tuen tiimi käsittelee Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	Lapsen tuen tiimi käsittelee Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
Pedagoginen asiakirja	Lapsen varhaiskasvatus- suunnitelma	Lapsen varhaiskasvatus- suunnitelma	Lapsen varhaiskasvatus- suunnitelma
Vastuu tuen suunnittelusta ja toteutumisesta	Ryhmän varhais- kasvatuksen opettaja	Ryhmän varhaiskasva- tuksen opettaja erityis- opettajan tukemana	Ryhmän varhais- kasvatuksen opettaja erityisopettajan tukemana
Tukea toteut- tavat ja sen toteutukseen sitoutuvat	Kaikki lapsen kanssa toimivat	Kaikki lapsen kanssa toimivat	Kaikki lapsen kanssa toimivat

6.3.1 Kaikille lapsille tarjottava tuki

Kaikille lapsille tarjottava tuki tarkoittaa laadukkaan varhaiskasvatuksen osana toteutettavia pääosin pedagogisia toimintatapoja, jotka huomioivat kaikkien lapsiryhmän lasten tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet ja joita kehitetään jatkuvasti lasten tarpeiden pohjalta. Näin ollen kaikki lapset ovat varhaiskasvatuksessa kehityksen ja oppimisen tuen piirissä. Tuki on luonteeltaan ennaltaehkäisevää ja erilaiset tukitoimet voivat olla osa useimpien lasten varhaiskasvatuksen toteuttamista.

Kaikille lapsille tarjottavaan kehityksen ja oppimisen tukeen kuuluvat kaikki pedagogisen tuen muodot. Tuen muodot on suunniteltu pääosin ryhmätasoisiksi toimintatavoiksi tai ne voivat olla kestoaltaan rajattuja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan palvelut ovat erityisopetusta lukuun ottamatta tarvittaessa osa kaikille lapsille tarjottavaa tukea. Yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa voi olla näin ollen osa kaikkien lasten varhaiskasvatusta ja perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Myös rakenteellisen tuen muodot ovat mahdollisia. Monialaisen yhteistyön osalta lasten asioissa tehdään yhteistyötä neuvolan ja mahdollisesti yksittäisten muiden asiantuntijatahojen kanssa (esimerkiksi terapiat, perheneuvola, lastensuojelu, psykologi, terveydenhuolto), joita voidaan myös konsultoida tukitoimien järjestämiseksi.

6.3.2 Tuen tehostaminen

Kun varhaiskasvatuksessa kaikille lapsille tarjottava tuki ei riitä, tukea täytyy tehostaa. Tuen tehostamisessa painottuvat edelleen pedagogiset toimintatavat, joiden yksilöllisyys kasvaa ja kesto pitenee. Myös erityispedagogisen osaamisen merkitys lapsen tukemisessa kasvaa, kun tukea tehostetaan, mikä tarkoittaa varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaation vahvistumista ja erityisopetusta. Rakenteellinen tuki on aina osa tuen tehostamista.

Kaikilla niillä lapsilla, joiden tukea tehostetaan, on oikeus **yksilöllisesti suunniteltuihin pedagogisiin tukitoimiin ja ratkaisuihin**. Pedagogisen tuen suunnittelemiseksi ja tuen toteutumisen tukemiseksi **varhaiskasvatuksen erityisopettaja konsultoi säännöllisesti, esimerkiksi viikoittain** kaikkia niitä ryhmiä, joissa on lapsia, joiden tukea on tehostettu. Lisäksi tuen tehostamisen osana lapselle suunnitellaan yksilöllisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama osa-aikainen **erityisopetus**, jonka tavoitteet, sisällöt, toteutus ja viikottainen tuntimäärä kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Erityisopetusta toteutetaan ensisijaisesti ryhmämuotoisena siten, että lapsen erityisopetus tuodaan osaksi lapsiryhmän toimintaa. Tukea tehostettaessa tulee aina arvioida, millaisista **rakenteellisen tuen ratkaisuista** lapsi hyötyy. Tässä tarkastelussa tulee lähtökohtana olla lapsen etu ja lapsen oikeus osallistua ja oppia osana vertaisryhmää. Lapsella tulee aina olla tukea

tehostettaessa oikeus rakenteelliseen tukeen. Mikäli lapsi tarvitsee **hoidollista tukea**, arvioidaan tarvittavat tukitoimet ja kirjataan hoidollisiin tarpeisiin liittyvät sopimukset ja vastuut.

Monialaisen yhteistyön osalta lasten asioissa tehdään yhteistyötä neuvolan lisäksi yleensä myös muiden asiantuntijatahojen kanssa (esimerkiksi terapiat, perheneuvola, lastensuojelu, psykologi, terveydenhuolto). Terapioiden toteuttamisessa suositaan mallia, jossa terapia toteutuu osana lapsen varhaiskasvatusryhmän toimintaa. Myös **lapsen tuen tiimi** osallistuu tuen asioihin silloin, kun lapsen tukea tehostetaan. Tuen tehostamisen yhteydessä tulee aina arvioida, onko lapsen kanssa toimivilla varhaiskasvatuksen ammattilaisilla tarvetta **konsultaatioon ja tukeen monialaisen yhteistyön tahoilta**. Myös **työnohjauksen** tarve on selvitettävä.

6.3.3 Erityinen tuki

Erityinen tuki on **yksilöllisesti suunniteltua, erityispedagogiseen osaamiseen pohjaavaa ja rakenteellisen tuen muotoja sisältävää tukea**. Myös erityisen tuen perustan muodostavat laadukas varhaiskasvatus ja yksilölliset pedagogiset tukitoimet, jotka räätälöidään joko suurelta osin tai täysin lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden. Pedagogisen tuen toteutumisen tukemiseksi lapsen ryhmässä joko työskentelee varhaiskasvatuksen erityisopettaja tai varhaiskasvatuksen erityisopettaja on hyvin tiiviisti konsultoivassa yhteistyössä niiden ryhmien kanssa, joissa on erityistä tukea saava lapsi tai useita lapsia. Erityisen tuen kesto voi olla pitkäaikainen, mutta erityinen tuki tulee olla mahdollista myös joustavasti ja väliaikaisesti esimerkiksi lapsen elämäntilanteesta, sairastumisesta, vammautumisesta tai muusta äkillisestä ja hetkellisestä tilanteesta johtuen. Vaihtoehtoisesti lapsi voi aloittaa varhaiskasvatuksessa suoraan erityisen tuen piirissä tai siirtyä varhaiskasvatuksen kaikille yhteisten tukitoimien piiristä suoraan erityiseen tukeen.

Osana erityistä tukea lapsella on aina oikeus useisiin rakenteellisen tuen ratkaisuihin. Erityistä tukea aloittaessa tulee arvioida, millaisilla rakenteellisen tuen ratkaisulla lapsen varhaiskasvatuksen ja erityisopetuksen tavoitteisiin sekä pedagogisen tuen ratkaisuihin voidaan mahdollisimman onnistuneesti päästä. Tässä tarkastelussa tulee lähtökohtana olla lapsen etu ja lapsen oikeus osallistua ja oppia osana vertaisryhmää. Mikäli lapsi tarvitsee hoidollista tukea, arvioidaan ja suunnitellaan tarvittavat tukitoimet tuen tehostamisen tapaan.

Kaikki erityistä tukea saavat lapset ovat oikeutettuja **varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamaan erityisopetukseen**, jonka tavoitteet, sisällöt, toteutus sekä viikoittainen tuntimäärä tai vaihtoehtoisesti kokoaikaisuus kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Erityisopetus voi olla koko- tai osa-aikaista lapsen tarpeista riippuen.

Lapsella tulee olla oikeus riittävän vahvaan ja monipuoliseen rakenteelliseen tukeen. Varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee huolehtia, että lapsiryhmissä on tarvittaessa saatavilla osaamista ja riittävät henkilöstöresurssit vastata myös vaativiin lasten tuen tarpeisiin. Lapsen tarpeiden niin edellyttäessä **varhaiskasvatuksen ryhmissä tulee olla mahdollisuus kokoaikaiseen erityisopetukseen**, mikä tarkoittaa, että tällöin lapsiryhmässä tulee työskennellä kokoaikaisesti vähintään yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Kun ryhmässä on yksikin erityistä tukea saava lapsi, tulee ryhmän lapsimäärän olla *huomattavasti* tavanomaista pienempi. Lapsen tuen tarpeiden niin edellyttäessä on oltava mahdollista, että lapsiryhmässä on useita rakenteellisia tukitoimia, kuten lapsiryhmän pienentäminen, erityisopettajan tuominen ryhmään ja avustaja. **Lapsen rakenteellista tukea tulee olla mahdollista vahvistaa niin paljon kuin lapsen tarpeet edellyttävät** eikä sen tule perustua esimerkiksi ennalta määrättyihin resurssien ylärajoihin, kuten korkeintaan yhteen rakenteellisen tuen muotoon kerrallaan, jota vahvempaa tukea ei ole mahdollista saada.

Lapsiryhmien muodostamisessa on inklusion periaatteiden mukaisesti pyrittävä aina mahdollisimman inklusiiviseen järjestelyyn lasten yksilölliset tilanteet huomioiden. Varhaiskasvatusta voidaan järjestää myös erityisryhmissä silloin, kun se on lapsen tarpeet huomioiden paras ratkaisu. Tällöin suositetaan ensisijaisesti ryhmiä, joissa on sekä erityistä tukea saavia että muita lapsia (ns. integroidut erityisryhmät). Suosituksena voidaan pitää, että yhdessä ryhmässä olisi korkeintaan kolmesta viiteen erityistä tukea saavaa lasta lasten tarpeista riippuen. Erityisryhmän henkilöstömäärän tulee aina olla tavallista lapsiryhmän henkilöstömitoitusta suurempi. Ryhmissä tulee työskennellä aina vähintään kaksi opettajaa, joista vähintään toisen tulee olla varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Tämän lisäksi ryhmässä työskentelee varhaiskasvatuksen sosionomeja tai lastenhoitajia sekä lapsi- ja ryhmäkohtaisia avustajia lasten tarpeiden mukaisesti. Tietyissä tilanteissa myös sairaanhoidollisen tuen tarpeet voivat aiheuttaa tilanteen, jossa varhaiskasvatuksen järjestäminen erityisryhmässä, jossa on vahva sairaanhoidollinen osaaminen, voi olla perusteltua.

Monialaisen yhteistyön osalta erityistä tukea saavien lasten asioissa tehdään aina yhteistyötä yleensä laajan monialaisen verkoston kanssa (esimerkiksi terapiat, perheneuvola, lastensuojelu, psykologi, terveydenhuolto). Erityisen tuen kohdalla lapsen kanssa toimivilla ammattilaisilla on yleensä aina **tarve konsultaatioon ja tukeen monialaisen tiimin taholta** lapsen tuen toteuttamiseen liittyen. Myös **työnohjauksen** tarve on selvitettävä.

6.3.4 Hallinnolliset prosessit, vastuut ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

Tuen toteutumista tukevien rakenteiden ja pedagogiikan varmistamiseksi varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee huolehtia **riittävästä erityispedagogisesta osaamisesta varhaiskasvatuksen hallinnon ja johtamisen osalta**. Erityispedagoginen osaaminen voi toteutua

osana varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa tai vastaavasti erillisen kehityksen ja oppimisen tuen hallinnon ja johtamisen kysymyksiin keskittyneen erityisopettajan työpanoksen muodossa. Toisaalta johdossa ja hallinnossa on suositeltavaa edellyttää vähintään jonkun tai joidenkin henkilöiden osalta erityispedagogista osaamista ja/tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan kelpoisuutta tehtäviä täytettäessä.

Lasten ja vanhempien osallisuus tuen rakenteen kaikissa vaiheissa on tuen tarjoamisen keskeinen periaate. Tukitoimien aloittaminen tehdään yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa keskustellen. Tuen saaminen on kuitenkin ennen kaikkea lapsen oikeus, joten vanhempi ei voi kieltää kehityksen ja oppimisen tuen antamista varhaiskasvatuksessa.

Kaikille lapsille tarjottava tuki

Kaikille lapsille tarjottavat tukitoimet koskevat kaikkia lapsia ja ovat osa varhaiskasvatuksen laadukasta ja lapsen yksilöllisyyden huomioivaa pedagogista toimintaa. Tästä johtuen **kaikille lapsille tarjottavien tukitoimien aloittamiseen ei kuulu hallinnollisia päätöksiä, siirtymiä tai edeltäviä kirjallisia arvioita**. Tuki aloitetaan lapsen oman ryhmän opettajan arvion pohjalta.

Lapsen tuen tarpeen tunnistamisesta, tuen välittömästä aloittamisesta, tukitoimien suunnittelusta ja toteutuksesta, tuen edellyttämästä monialaisesta yhteistyöstä sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta **vastaa lapsen ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja**. Lapsen tuen tarpeiden tunnistamiseen sekä tuen suunnitteluun ja erityisesti toteuttamiseen **osallistuvat kaikki lapsen kanssa toimivat ammattilaiset**, kuten lapsen varhaiskasvatusryhmässä työskentelevät varhaiskasvatuksen sosionomit, hoitajat ja avustajat. **Lapsen tuen toteuttamiseen sitoutuminen on tärkeää** tuen vaikuttavuudelle, sillä varhaiskasvatus toteutuu erityisesti päiväkodeissa useiden ammattilaisten moniammatillisena yhteistyönä. Sitoutumisen ja osallistumisen mahdollistamiseksi varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on perehdyttää lapsen kanssa toimiva tiimi lapsen tuesta tehtyihin sopimuksiin ja tuen toteuttamiseen tarvittaessa varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja monialaisen yhteistyön verkostoon kuuluvien asiantuntijoiden tukemana. **Sitoutuminen lapsen tukemiseen sekä omien pedagogisten toimintatapojen tarkastelu ja kehittäminen on jokaisen varhaiskasvatuksessa työskentelevän ammattilaisen ammatillinen velvollisuus**.

Perhepäivähoidossa perhepäivähoitaja vastaa ryhmänsä lasten tuen toteuttamisesta. Tuen tarpeiden tunnistaminen, tuen suunnittelu ja arviointi tehdään yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa.

Tuen tehostaminen

Tuen tehostaminen voi tapahtua varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan tai lapsen vanhempien aloitteesta **yhteisessä keskustelussa tehdyn sopimuksen pohjalta**. Tukea voidaan kuitenkin tehostaa myös siinä tapauksessa, että lapsen vanhemmat vastustaisivat sitä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimintaa työssään tulee ohjata lapsen edun ensisijaisuus myös niissä tilanteissa, joissa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on haastavaa. Yhteistyöhön vanhempien kanssa tulee kuitenkin aina ensisijaisesti pyrkiä. **Tuen tehostaminen tulee tehdä hyvin matalalla kynnyksellä lapsen haasteiden myöhempää monimutkaistumista ennaltaehkäisten.** Tuen tehostaminen voi olla hyvin lyhytkestoista ja siitä voidaan palata kaikille yhteisten tukitoimien piiriin, kun tehostamiselle ja yksilöllisemmälle suunnittelulle ei ole enää tarvetta. Toisaalta tuki voi jatkua tehostettuna koko lapsen varhaiskasvatuksessa olon ajan tai tehostua edelleen erityiseksi tueksi, mikäli lapsen tarpeet sitä edellyttävät.

Tuen tehostamisesta ei tehdä hallinnollisia päätöksiä, vaan tuen tehostaminen tapahtuu varhaiskasvatuksen erityisopettajan pedagogisella päätöksellä lapsen ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan ja vanhempien kanssa käydyn keskustelun pohjalta. Tuen tehostamiseen liittyvistä rakenteellisen tuen muodoista voidaan tarvittaessa tehdä hallinnollinen päätös, mikäli lisäresurssien saaminen edellyttää sitä. Lapsella tulee kuitenkin olla oikeus rakenteellisen tuen muotoihin joustavasti, nopeasti ja matalalla kynnyksellä.

Ennen tuen tehostamista lapsen ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja kirjaa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan **tuen vaikuttavuuden ja toteutettujen tukitoimien arvioinnin**. Arvio pitää sisällään kuvauksen tukitoimista, niiden vaikuttavuuden arvioinnista ja kehittämisestä. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettaja perustelee yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa, millaisista tehostetuista tukitoimista lapsi hyötyisi. **Varhaiskasvatuksen erityisopettaja tiedottaa lapsen tuen tiimiä tehostetun tuen aloittamisesta** ja siitä, että tehostamiseen liittyvä annetun tuen arvio on tehty. Osaksi annetun tuen arvioimista kirjataan lapsen ja vanhempien ajatukset tuen tehostamisesta. Vanhempi kutsutaan osallistumaan siihen lapsen tuen tiimin tapaamiseen, jossa lapsen tuen tehostamista käsitellään.

Tehostettujen tukitoimien kohdalla lapsen tuen tarpeen tunnistamisesta, tuen suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä tukeen liittyvästä yhteistyöstä vastaa lapsen ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja varhaiskasvatuksen erityisopettajan tukemana. Myös tehostettuihin tukitoimiin ja niiden toteuttamiseen sitoutuvat ja osallistuvat kaikki lapsen kanssa toimivat ammattilaiset. Sitoutumisen ja osallistumisen mahdollistamiseksi varhaiskasvatuksen opettajan ja/tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan vastuulla on perehdyttää lapsen kanssa toimiva tiimi lapsen tuesta tehtyihin sopimuksiin ja tuen toteuttamiseen.

Perhepäivähoidossa perhepäivähoitaja vastaa ryhmänsä lasten tuen toteuttamisesta. Tuen tarpeiden tunnistaminen, tuen suunnittelu ja arviointi tehdään yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Silloin, kun perhepäivähoitoryhmässä on lapsi tai lapsia, joiden tukea on tarpeen tehostaa, on aina arvioitava tarve resurssierityisopettajan tuelle perhepäivähoitoryhmässä lapselle suunnitellun tuen toteutumisen varmistamiseksi. Lapsella tulee olla oikeus rakenteellisen tuen muotoihin ja erityisopetukseen myös perhepäivähoidossa.

Erityinen tuki

Kun lapsen tukea tehostetaan erityiseksi tueksi, prosessi voi käynnistyä varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan tai lapsen vanhempien aloitteesta yhteisessä keskustelussa tehdyn sopimuksen pohjalta. Keskustelu tulee käydä myös silloin, kun lapsi tulee varhaiskasvatukseen niin, että hänelle aloitetaan heti erityisen tuen tukitoimet. Ennen erityisen tuen aloittamista lapsen ryhmän opettaja kirjaa yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan **tuen vaikuttavuuden ja toteutettujen tukitoimien arvioinnin**. Arviointi pitää sisällään kuvauksen tukitoimista, niiden vaikuttavuuden arvioinnista ja kehittämisestä sekä perustelee, millaista vielä tehostetummista erityisen tuen tukitoimista lapsi hyötyisi. **Tämä arvio käsitellään lapsen tuen tiimissä**, joka valmistelee erityisen tuen aloittamista ennen hallinnollista päätöstä.

Erityisen tuen aloittamisesta ja lopettamisesta tehdään hallinnollinen päätös. Erityinen tuki voidaan aloittaa, vaikka lapsen vanhemmat vastustaisivat sitä. Osaksi tehostettuna annetun tuen arvioimista kirjataan lapsen ja vanhempien ajatukset erityisen tuen aloittamisesta. Vanhempi kutsutaan osallistumaan siihen lapsen tuen tiimin tapaamiseen, jossa lapsen erityisen tuen aloittamista käsitellään. Erityinen tuki voidaan myös lopettaa hallinnollisella päätöksellä, jos sille ei ole enää tarvetta. Ennen erityisen tuen lopettamista kirjataan aloittamista vastaavalla tavalla arvio ja perustelut siitä, miksi erityistä tukea ei enää tarvita sekä kuullaan lasta ja lapsen vanhempia. Erityisen tuen lopettamisen yhteydessä suunnitellaan tehostetut tukitoimet tai varhaiskasvatuksen yleiset tukitoimet, jos tuen tehostamiselle ja yksilöllisemmälle suunnittelulle ei ole enää tarvetta. Myös lopettaminen valmistellaan lapsen tuen tiimissä ja sen osalta kuullaan lasta ja vanhempia.

Myös erityisen tuen kohdalla lapsen tuen tarpeiden tunnistamisesta, tuen suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä tukeen liittyvästä yhteistyöstä **vastaa lapsen ryhmän opettaja varhaiskasvatuksen erityisopettajan tukemana**. Erityisopetuksesta vastaa varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tulee tuntea lapsen tilanne sekä osallistua tuen vaikuttavuuden arviointiin säännöllisesti. Mikäli lapsen ryhmän opettaja on erityisopettaja, vastaa hän lapsen tuen kokonaisuudesta. **Lapsen tuen toteuttamiseen sitoutuvat ja osallistuvat kaikki lapsen kanssa toimivat ammattilaiset.**

Sitoutumisen ja osallistumisen mahdollistamiseksi varhaiskasvatuksen opettajan ja/tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan vastuulla on perehdyttää lapsen kanssa toimiva tiimi lapsen tuesta tehtyihin sopimuksiin ja tuen toteuttamiseen.

Perhepäivähoidon mahdollisuuksia vastata erityistä tukea saavan lapsen tarpeisiin tulee pohtia hyvin tarkasti, sillä perhepäivähoidossa perhepäivähoitaja vastaa ryhmänsä lasten tuen toteuttamisesta. Erityisen tuen suunnittelu ja arviointi tehdään aina hyvin tiiviissä yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Silloin, kun perhepäivähoitoryhmässä on lapsi tai lapsia, jotka ovat oikeutettuja erityiseen tukeen, resurssierityisopettaja tukee aina perhepäivähoitajaa lapselle suunnitellun tuen toteutumisen varmistamiseksi. Lapsella tulee olla oikeus moniin samanaikaisiin rakenteellisen tuen muotoihin ja erityisopetukseen myös perhepäivähoidossa. Kokoaikainen erityisopetus on käytännössä mahdollista ainoastaan päiväkodeissa.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma pedagogisena asiakirjana

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toimii lapsen pedagogisena asiakirjana kaikille varhaiskasvatuksessa oleville lapsille. Osana lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa suunnitellaan varhaiskasvatuksen kaikille yhteiset tukitoimet, tuen tehostaminen tai erityinen tuki. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman sisältö noudattelee varhaiskasvatuslain rakennetta ja sisältöjä. Varhaiskasvatuksen kaikille yhteisten tukitoimien ja tuen tehostamisen suunnittelun ja arvioinnin osat sisältyvät kaikkien lasten asiakirjalomakkeeseen. Erityisen tuen suunnitteluun voidaan käyttää yksityiskohtaisempaa liitelomaketta, joka liitetään erityistä tukea saavan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kirjoittaa lapsen ryhmän opettaja. Suunnitelmaan kirjataan työnjako ja vastuut lapsen kanssa toimivien ammattilaisten välillä.

Tukea saavan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on pedagoginen asiakirja, jonka tarkoituksena on suunnitella varhaiskasvatuksen toteuttamisessa huomioon otettavia asioita lapsen vahvuudet, mielenkiinnon kohteet ja tuen tarpeet huomioiden. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tulee kirjata ja siihen käytettävät lomakkeet suunnitella siten, että tämä pääasiallinen tavoite voidaan toteuttaa. Mikäli esimerkiksi monialaiseen yhteistyöhön liittyen on tarve laatia lapsen tilanteesta lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa kattavampia tai lapsen tilannetta muusta kuin pedagogisesta näkökulmasta lähestyviä kuvauksia, voidaan tähän tarkoitukseen laatia omat yhteistyössä käytettävät lomakkeet tai kirjaamisen muodot.

Lapsen tuen toteuttamiseen sitoutuvat ja osallistuvat kaikki lapsen kanssa toimivat ammattilaiset varhaiskasvatuksessa. Sitoutumisen edistämiseksi ja toimintatapojen yhdenmukaisuuden varmistamiseksi **varhaiskasvatuksen tiimeissä sovitaan lapsiryhmän kanssa noudatettavista pedagogista toimintatavoista.** Toimintatavoista sopimisesta,

arvioinnista ja kehittämisestä vastaa varhaiskasvatuksen opettaja. **Jokainen lapsen kanssa työskentelevä ammattilainen vastaa osaltaan sovittujen toimintatapojen noudattamisesta ja oman ammatillisen toimintansa aktiivisesta kehittämisestä.** Toimintatapoja suunniteltaessa tulee ottaa huomioon lasten varhaiskasvatusympäristön erityispiirteet, kuten vuorohoidon tarve, ja palvelumuoto, kuten päiväkotitai perhepäivähoitomuotoinen varhaiskasvatus.

Tuen vaikuttavuuden ja toteutettujen tukitoimien arviointi

Tuen tehostamisen tai erityisen tuen aloittamisen yhteydessä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan **tuen vaikuttavuuden ja toteutettujen tukitoimien arvioinnin osa.**

Tämä osa pitää sisällään

- tiiviin kuvauksen niistä lapsen tuen tarpeista, joiden vuoksi tukea tehostetaan tai erityinen tuki aloitetaan,
- kuvauksen jo toteutetuista pedagogisista, rakenteellisista ja hoidollisista tukitoimista, erityisopettajan palveluista sekä yhteistyöstä,
- arvion, miksi kyseiset tukitoimet eivät ole olleet riittäviä sekä
- suunnitelman siitä, millaisilla pedagogisilla, hoidollisilla ja rakenteellisilla tukitoimilla lasta tuetaan tuen tehostamisen tai erityisen tuen aloittamisen jälkeen sekä kuvauksen erityisopettajan palveluiden ja yhteistyön toteuttamisesta.

Tuen vaikuttavuuden ja tukitoimien arvioinnista vastaa lapsen ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja varhaiskasvatuksen erityisopettajan tukemana. On lapsen oikeusturvan kannalta erittäin tärkeää, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan kaikki ne tukitoimet, joita tuesta vastaava varhaiskasvatuksen (erityis)opettaja katsoo lapsen tarvitsevan.

6.3.5 Tuen pedagoginen prosessi: tuen vaikuttavuuden arviointi ja kehittäminen

Ollakseen vaikuttavaa, kehityksen ja oppimisen tuen tulee pohjautua systemaattiseen kehittämiseen ja tuen vaikuttavuuden arviointiin. Tuen vaikuttavuuden arviointi pohjaa tukivastemalliin⁴, mikä tarkoittaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön sovellettuna toimintatapaa, jossa kehityksen ja oppimisen tukea suunnitellaan, toteutetaan ja

4 ks. tarkemmin tukivastemallista Aro & Lerkkanen, 2019

arvioidaan säännöllisesti tutkimusperustaisiin tai muuten hyvin perusteltuihin lapsen tukemisen keinoihin pohjautuen.

Prosessi alkaa lapsen tuen tarpeen tunnistamisesta perustuen lapsen tuntemukseen sekä teoreettiseen ymmärrykseen lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Kun todetaan, että lapsen oppimista, kasvua, kehitystä, hyvinvointia tai osallisuutta voidaan tukea jollain tavalla, arvioidaan lapsen tuen tarpeita, ryhmän pedagogisia toimintatapoja ja oppimisympäristöä siitä näkökulmasta, miten ne vaikuttavat lapsen oppimiseen ryhmässä. Tuen tarpeiden taustalla vaikuttavien tekijöiden tunnistamisen jälkeen **määritellään lapsen tuelle tavoitteet**, jotka ovat konkreettisia ja kohdennettu lapsen tarpeiden mukaisesti. Tavoitteiden asettelua seuraa sopivien **tuen menetelmien ja välineiden valinta**. Tässä valinnassa kriteereinä tulee pitää tuen tutkimusperustaisuutta. Tuen menetelmille suunnitellaan tuen kesto, voimakkuus, yksilöllisyyden aste, tarvittavat yhteistyötahot sekä eri toimijoiden roolit ja vastuut.

Tuen suunnittelun jälkeen **tukea toteutetaan ja samalla tehdään systemaattista tuen vaikuttavuuden seurantaa** havainnoiden ja arvioiden, miten suunniteltu tuki auttaa lasta. Mikäli annettu tuki auttaa lasta, tukea voidaan keventää tai se voidaan lopettaa. Mikäli havaitaan tarve jatkaa tukea, **tuen menetelmiin voidaan tehdä muokkauksia tai tukea voidaan vahvistaa**. Tuen toteuttamista jatketaan tämän jälkeen vaikuttavuutta seuraten ja arviointitietoa tehden.

Tuen **vaikuttavuuden arviointi kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan**, joka toimii tuen vaikuttavuuden arvioinnin tukena, kun suunnitelmaa päivitetään säännöllisesti.

6.4 Tuen mallin soveltamisen kysymyksiä

Edellä esitetyn kehityksen ja oppimisen tuen mallin soveltaminen varhaiskasvatuksen käytännöissä edellyttää useiden varhaiskasvatukselle ominaisten tilanteiden, toimintaympäristöjen ja toimintatapojen huomioimista tuen järjestämisessä ja toteuttamisessa.

Yksityinen varhaiskasvatus, perhepäivähoito ja avoin varhaiskasvatus

Lapsen oikeus tukeen tulee koskea kaikkia lapsia. Yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä on havaita lapsen tuen tarve ja järjestää lapselle tarkoituksenmukainen tuki. Näin tulee tapahtua kaikissa niissä varhaiskasvatuksen palvelumuodoissa, joita säädellään varhaiskasvatuslailla. Näin ollen kehityksen ja oppimisen tuesta säätämiseen liittyen voidaan nähdä kaksi vaihtoehtoa. Tuen tulee joko olla yhtälailla ja yhtä vahvasti varhaiskasvatuksen järjestäjiä velvoittavana saatavilla kaikissa varhaiskasvatuksen palvelumuodoissa. Vaihtoehtoisesti varhaiskasvatuslakia tulee muuttaa siten, että siitä selkeästi erotetaan ne

varhaiskasvatuksen palvelumuodot, joissa lain tuen järjestämistä koskeva tavoite ei voi toteutua.

On lähtökohtaisesti tärkeää kehittää tuen saamista siten, että lapsen lain takaama oikeus tukeen todella toteutuu ja sen toteuttaminen on todellisuudessa mahdollista kaikissa niissä varhaiskasvatuksen palvelumuodoissa, joiden tehtäväksi se on laissa esitetty. On lapsen tuen saamista koskevien oikeuksien kannalta välttämätöntä, että vanhemmilla on selvästi tiedossa, millaisin ehdoin ja muodoin tuki voi toteutua niissä palveluissa, jotka perhe valitsee. Tuen toteutumisen tulee tarkoittaa myös rakenteellisen tuen muotojen mahdollisuutta pedagogisten käytänteiden kehittämisen rinnalla. Yksityisen varhaiskasvatuksen laajuuteen osana varhaiskasvatuksen palveluvalikkoa kunnissa tulee myös kiinnittää huomiota, sillä nykytilanteessa jopa useita kymmeniä prosentteja kunnan varhaiskasvatuspalveluista tuotetaan tavalla, jossa kehityksen ja oppimisen tuki ei toteudu yhtä velvoittavana kuin kunnallisessa varhaiskasvatuksessa tai siihen liittyvä vaihtelu on ainakin suurempaa.

Sairaalavarhaiskasvatus

Lapsella tulee olla oikeus pedagogiseen varhaiskasvatukseen myös sairaalassa olon aikana. Nykytilanteessa lapsen varhaiskasvatukseen osallistumisen katsotaan käytännössä usein päättyvän, jos lapsi sairastuu pitkäaikaisesti ja on sairaalahoidossa. Kaikissa niissä sairaaloissa, joissa järjestetään varhaiskasvatusikäisille lapsille osastohoitoa tulee olla varhaiskasvatuksen opettaj(i)a tai erityisopettaj(i)a. Varhaiskasvatuksessa olleen lapsen ollessa sairaalassa pidemmän aikaa on sovittava käytännöistä lapsen osallisuuden tukemiseksi myös siinä varhaiskasvatusryhmässä, jossa lapsi oli ennen sairaalahoidon alkamista. Sairaalassa työskentelevän varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen ryhmän opettajan yhteistyö yhteydenpidon järjestämiseksi lapsen kanssa on tärkeää lapsen osallisuuden tukemiseksi. Myös poliklinisessa hoidossa voidaan varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien osaamista hyödyntää. Samoin varhaiskasvatusikäiselle lapselle tehtävien diagnostisten tutkimusjaksojen yhteydessä erikoissairaanhoidossa monialaiseen tiimiin olisi hyvä kuulua varhaiskasvatuksen erityisopettaja, joka voi tuoda varhaiskasvatuksen kontekstin tunte-
musta ja erityispedagogista osaamista osaksi lapsen hoidon ja kuntoutuksen suunnittelua.

Esiopetusta täydentävä varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lainsäädäntöjen jatkumon tärkeys tulee erityisen hyvin näkyviin tilanteessa, jossa lapsi saa esiopetusta täydentävää varhaiskasvatusta. Tällöin lapsi on nykytilanteessa kahden erilaisen tuen lainsäädännön piirissä yhden päivän aikana, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että lapselle saatetaan laatia sekä varhaiskasvatussuunnitelma että esiopetuksen kolmiportaisen tuen mallin mukainen pedagoginen asiakirja. On lapsen etu, että esiopetusikäisen lapsen päivää tarkastellaan sekä varhaiskasvatuksen pedagogisissa käytännöissä että lainsäädäntöjä kehitettäessä kokonaisuutena. Erityisesti

tukea tarvitsevien lasten kohdalla on tärkeää, että lapsen päivä on johdonmukainen ja rakenteeltaan ehjä kokonaisuus, jossa toimintatavat ja tuen muodot toteutuvat lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden. Ylimääräiset siirtymät ovat osalle lapsista erityisen kuormittavia ja aiheuttavat tarpeetonta rikkonaisuutta lapsen päivään. Esiopetus ja sitä täydentävä varhaiskasvatus tulisikin järjestää samassa paikassa siten, ettei lapsen päivään tule siirtymiä. Nykyistä vahvempi lainsäädännöllinen jatkumo ja esimerkiksi yhteinen lainsäädäntö varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pohjana tulee ottaa tulevaisuuden kehittämisen tavoitteeksi.

Vuorohoitto

Tukea tarvitsevalle lapselle on taattava todellinen mahdollisuus osallistua varhaiskasvatukseen myös silloin, kun huoltajien työssäkäynnistä tai opiskelusta aiheutuu tarve vuorohoittoon. Varhaisissa aamuissa, illoissa ja öisin sekä viikonloppuina on oltava saatavilla lapsen tarvetta vastaavasti kehityksen ja oppimisen tuen muotoja. Myös esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluiden hyödyntäminen lapsen koko varhaiskasvatuspäivän ja -yön suunnittelussa ja toimintatapojen arvioinnissa on tärkeää. Vuorohoidossa tiedonsiirron merkitys lapselle suunnitellusta tuesta korostuu, jotta lapsen kanssa noudatettavat toimintatavat ovat johdonmukaisia ja lapsi saa tarvitsemansa tuen. Myös varhaiskasvatuksen pedagogisuudesta ja lapsen oikeudesta (erityis)opetukseen tulee huolehtia silloinkin, kun lapsen varhaiskasvatuksessa olon aika ei noudattele tyypillisiä varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien työaikoja. Rakenteellisen tuen tulee olla mahdollista myös vuorohoidossa oleville lapsille.

Varhaiskasvatuksen loma-ajat

Kehityksen ja oppimisen tuen tulee toteutua kaikkina niinä aikoina, kun lapsi on varhaiskasvatuksessa. Tämä pitää sisällään myös ne ajat, jolloin varhaiskasvatuksen järjestäjä toteuttaa varhaiskasvatusta supistettuna esimerkiksi perusopetuksen loma-aikoina. On tärkeää huomata, että erilaiset loma-ajat muodostavat hyvinkin suuren osan lapsen vuodesta. Loma-ajat muodostavat lapsen tuen näkökulmasta toisinaan lisähaasteen, kun vaihtuvuus ihmisissä, tiloissa ja toimintatavoissa lisääntyy. Tukea saavien lasten varhaiskasvatuksen järjestämisen loma-aikoina tulee perustua lapsen etuun, mikä tarkoittaa esimerkiksi jatkuvuutta toimintatavoissa, tuen toteutumista kaikissa lapsen toimintaympäristöissä ja muutosten minimoimista. Toisaalta varhaiskasvatuksen järjestämisen perusteena on lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattu suunnitelma lapsen tuesta, jonka tulee toteutua myös esimerkiksi päivystävässä päiväkodissa. Mikäli lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen päiväkodissa, joka ei ole lapsen oma päiväkotikoti, tulee tuen toteutumista ennakoida jo hyvissä ajoin ja suunnitella yhdessä sekä lapsen oman ryhmän että päivystysryhmän henkilökunnan kanssa.

Alle kolmevuotiaat lapset

Käytössä olevia tuen malleja sovelletaan aiemman tietämyksen valossa toisinaan vain joiltain osin tai ei ollenkaan alle kolmevuotiaiden lasten kohdalla. On kuitenkin tärkeää, että tuen muotoja suunnitellaan ja tuen rakennetta toteutetaan myös alle kolmevuotiaiden lasten kanssa. Tuen ennaltaehkäisevän ja varhaisen luonteen mukaisesti tuen tarpeiden tunnistaminen ja tuen aloittaminen tulee tehdä heti, kun sille todetaan olevan pienikin tarve. Myös rakenteellisen tuen järjestyminen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluiden saatavuus myös pienimmille lapsille tulee varmistaa.

Tuen tarpeen ja lasten kehitykseen kuuluvien yksilöllisten erojen erottaminen toisistaan voi olla joskus haastavaa. Tuen aloittamista, tehostamista tai erityisen tuen aloittamista ei pidä kuitenkaan viivyttää sen takia, että sen ajatellaan olevan pienen lapsen kohdalla vielä tarpeetonta. Tukimuotojen suunnittelu ja toteuttaminen ei ole leimaavaa, ellei siitä tehdä ammatillisissa käytännöissä asiaa, joka leimaa lasta tai saa aikaan negatiivisia seurauksia lapselle. Varhain aloitettu tuki on tärkeää myös lapselle sopivien toimintatapojen vaikuttavuuden arvioinnin näkökulmasta. Kun toimintatapoja kokeillaan ja dokumentoidaan aktiivisesti jo varhain, on myöhemmin käytettävissä systemaattisesti kirjattua tietoa tuen vaikuttavuudesta.

Vaativa tuki

Silloin, kun lapsen tuen tarpeisiin vastaamiseksi tarvitaan monia, hyvin yksilöllisiä tuen muotoja sekä laajaa ja/tai hyvin tiivistä monialaista yhteistyötä, on havainnollista puhua vaativasta tuesta. Vaativaa tukea ei kuitenkaan ymmärretä tietyntyyppisen tuen rakenteeseen liittyvänä tasona tai hallinnollisen päätöksen jälkeen alkavana lapsen tuen muotona. Sen sijaan se on lapsen tukeen liittyvien käytänteiden ja yhteistyön sanallistamiseen käytettävä kuvaus siitä, että lapsen tilanne vaatii hyvin vahvasti resursoitua tukea. Resurssit tarkoittavat sekä taloudellisia että osaamiseen liittyviä resursseja, kuten rakenteellisen tuen muotoja, monialaisen tiimin asiantuntemusta, erityisopettajan tukea tai yksilöllisesti suunniteltuja pedagogisia toimintatapoja.

Vaativan tuen toteutumisen on varhaiskasvatuksessa todettu olevan puutteellista ja hyvin vaihtelevaa. Erityisen ongelmallisia ovat tilanteet, joissa lasten muuttuviin tilanteisiin tulisi reagoida nopeasti. Kun lapsi esimerkiksi sairastuu, vammautuu, kohtaa elämässään järkyttävän tapahtuman tai tarvitsee vahvaa sosiaalisemotionaalisten taitojen ja käyttäytymisen tukea, voivat lapsen tuen tarpeet olla äkillisiä ja niihin vastaamisen edellyttämä tuki hyvin vaativaa, vaikka mahdollisesti vain hetkellisesti. Toisaalta lapsen tuen tarpeet saattavat edellyttää syntymästä asti hyvin vaativaa tukea, jota tulee järjestää myös varhaiskasvatuksessa. Tuen tehostamisen jatkumo tuleekin ylittää myös kaikkein vaativimpaan tukeen eikä tuen saamiselle tai tarvittavien resurssien määrälle tule asettaa ylärajoja. Esimerkiksi vain yhden resurssihin liittyvän rakenteellisen tukimuodon mahdollisuus (esimerkiksi

avustaja, mutta ei ryhmäkoon pienennystä) saattaa tehdä vaativiin tuen tarpeisiin vastaamisen mahdottomaksi. Vaativan tuen järjestämiseksi myös vakiintuneet alueelliset monialaisen yhteistyön rakenteet ja verkostot ovat tärkeitä, jotta yhteistyö voi käynnistyä tarvittaessa nopeasti.

Pidennetty oppivelvollisuus, lausunnot ja diagnoosit

Pidennetty oppivelvollisuus tai diagnoosi on aiempien selvitysten mukaan joskus ainoa peruste saada lapselle erityinen tuki tai rakenteellisia tukitoimia varhaiskasvatuksessa. Pidennetty oppivelvollisuus ja diagnoosit eivät kuitenkaan ole pedagogisia tuen saamisen perusteita eivätkä ne näin ollen saa toimia ehtoina millekään tuen muodolle tai tuen tehostamiselle. Myös erityinen tuki tulee olla osa kehityksen ja oppimisen tuen jatkumoa ilman tällaisia ehtoja. Diagnooseja, lausuntoja tai esimerkiksi vammaispalvelulain mukaista erityishuolto-ohjelmaa ei tule edellyttää minkään asteisen tuen tai minkään tuen muodon saamiseksi. Tuen aloittamisen, tehostamisen ja erityisen tuen saamisen taustalla voi olla tuen tarve millä tahansa lapsen kehityksen, kasvun, oppimisen tai hyvinvoinnin osa-alueella.

Varhaiskasvatuksen maksuttomuus

On tärkeää varmistaa, ettei tukea tarvitseva lapsi jää varhaiskasvatuksen ulkopuolelle sen takia, että varhaiskasvatukseen osallistuminen on perheelle maksullista tai perhe menettää esimerkiksi kotihoidon tuen sen takia. Tästä johtuen osana lapsen tukea tulisi voida päättää, että lapsi on oikeutettu maksuttomaan varhaiskasvatukseen silloin, kun varhaiskasvatukseen osallistuminen voidaan katsoa lapselle hänen tuen tarpeistaan johtuen oppimista, kehitystä, kasvua ja/tai hyvinvointia tukevaksi toimeksi.

Siirtymät, tiedonsiirto ja tuen jatkuvuus

Erilaiset siirtymät lapsen varhaiskasvatuksessa olon aikana ovat hetkiä, jolloin lapsen kehityksen ja oppimisen tuen toteutumiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Varhaiskasvatuksen aloittaminen on tärkeä ensimmäinen vaihe tarjota vanhemmille tietoa lapsen tuen muodoista ja rakenteista. Varhaiskasvatuksen palveluohjauksen asiantuntemusta tuen järjestämisestä tulee lisätä, jotta perheen hakiessa varhaiskasvatuspaikkaa palveluohjauksessa on asiantuntemusta keskustella ja suunnitella lapselle parasta mahdollista varhaiskasvatusmuotoa. Kun lapsella on tuen tarve varhaiskasvatuksen alkaessa, tulee varhaiskasvatuksen palvelumuodon valinnassa kiinnittää erityistä huomiota lapsen tukemisen mahdollisuuksiin. Ennaltaehkäisyyn ja varhaisen tuen tarjoamisen periaatteen tulee ohjata myös varhaiskasvatusmuodon valintaa. Palveluohjauksessa tulee hyödyntää erityispedagogista osaamista.

Lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksen huoltajien kanssa on hyvä käydä keskustelu, jossa nostetaan esiin myös lapsen mahdolliset tuen tarpeet. Tuen aloittamista ei kuitenkaan tule odottaa ensimmäiseen keskusteluun asti, vaan lapselle aloitetaan välittömästi tuen tarpeen tunnistamisen jälkeen tarvittavat pedagogiset tukitoimet. Kun varhaiskasvatuksessa aloittaa lapsi, jolla on tiedossa oleva tuen tarve, on keskustelu lapsen vanhempien ja mahdollisen monialaisen yhteistyön verkoston kanssa tärkeää jo ennen lapsen varhaiskasvatuksen aloitusta. Lapsen siirtyessä ryhmästä tai päiväkodista toiseen tai esiopetukseen ja myöhemmin perusopetukseen yhtenäiset tuen rakenteet ja prosessit tukevat lapsen siirtymää. Siirtymävaiheessa siirtymän suunnittelu yhdessä lapsen vanhan ja uuden varhaiskasvatuspaikan kanssa auttaa rakentamaan siirtymästä sujuvaa ja varmistamaan lapsen tarvitseman tuen katkeamattoman jatkumisen. Siirtymissä systemaattisesti toteutettu tuen vaikuttavuuden arviointi ja kirjaaminen auttaa varmistamaan lapselle suunnitellut tuen ja tuen kehittämisen historian siirtymisen lapsen mukana.

6.5 Arvio mallin vaikutuksista

Keskeisimmät lainsäädännön muutostarpeet

Varhaiskasvatuslain muutostarpeet. Esitetty kehityksen ja oppimisen tuen malli säädettäisiin osana varhaiskasvatuslakia, joten merkittävimmät sen aiheuttavat muutokset koskevat varhaiskasvatuslakia ja siihen liittyviä asetuksia. Tuen mallia koskevat säädökset, mukaan lukien monialaista yhteistyötä ja lapsen tuen tiimiä koskevat kohdat, tulisi selvityksen tekijöiden näkemyksen mukaan säätää nimenomaan varhaiskasvatuslain puitteissa, jotta niihin liittyvien käytänteiden osalta olisi mahdollista saavuttaa mahdollisimman kattava valtakunnallinen yhdenmukaisuus.

Varhaiskasvatuslakia muutettaessa on syytä tarkastella, millainen rooli yksityisellä varhaiskasvatuksella, perhepäivähoidolla ja muulla varhaiskasvatuksella on osana varhaiskasvatuksen palveluvalikkoa kehityksen ja oppimisen tuen näkökulmasta. Yksi varhaiskasvatuslain varhaiskasvatukselle asettama tavoite on tunnistaa lasten tuen tarpeet ja vastata niihin tukitoimin. Näin tulee olla vastaisuudessakin. Tämän tavoitteen ulottuminen kaikkia varhaiskasvatuksen palvelumuotoja koskevaksi siten, että tuki todella toteutuu vaikuttavana, on asia, jonka realistisuutta tulee tarkastella kriittisesti.

Varhaiskasvatuslakia uudistettaessa on myös tärkeää puuttua varhaiskasvatuksen lapsiryhmien muodostamisen ongelmiin, jotka tällä hetkellä pahimmillaan vaarantavat lapsen tarvitseman tuen toteutumisen. Kun lapsiryhmät muodostetaan laskennallisesti siten, että niissä on koko ajan paikalla suhdeluvun osoittama maksimimäärä lapsia, aiheuttaa tämä vaihtuvuutta ja joustamattomuutta lapsiryhmien toimintaan. Tilanteessa, jossa lapsi tarvitsee tukea ja hyötyy esimerkiksi pienemmästä ryhmästä, tulee ryhmäkoon pienentämisen

olla todellisuudessa mahdollista. Lapsiryhmien riittävän pieni lapsimäärä sekä pysyvyys henkilöstössä ja lapsissa luo kehityksen ja oppimisen tuelle nykyistä vankemman pohjan.

Perusopetuslain muutostarpeet liittyvät erityisesti käsitteelliseen yhdenmukaistamiseen ja tuen jatkumon takaamiseen. Esitettävä varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen malli on lähellä esi- ja perusopetuksessa sovellettavaa tuen kolmiportaisuutta ja tarjoaa näin käsitteellisen ja tuen prosesseihin liittyvän jatkumon, mikä on erityisen tärkeää lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja myöhemmin perusopetukseen. Esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen mallin kehittämisessä on tärkeää huomioida jatkossa varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuen mallin sisältö ja käsitteistö, jotta tuen jatkumo säilyy mahdollisimman eheänä. Jatkossa näitä tuen malleja onkin tärkeää kehittää yhdessä kokonaisuutena. Tuen jatkumon näkökulmasta erityisesti esiopetusta täydentävän varhaiskasvatuksen tilanne tulisi ottaa tarkasteluun. Nykytilanteessa suuri osa lapsista on esiopetuspäivän aikana kahden lainsäädännön piirissä, mikä myös esitetyn tuen mallin soveltamisen tilanteessa tarkoittaisi kahta hieman erilaista tuen toimintakäytäntöä.

Varhaiskasvatuksen asiakasmaksulain muutostarpeet liittyvät esiin nostettuun maksutoman varhaiskasvatuksen mahdollisuuteen. Ehdotuksessa esitetään, että lapsi voisi saada tuen tarpeeseen perustuen maksutonta tai osittain maksutonta varhaiskasvatusta. Tämä edellyttää muutoksia varhaiskasvatuksen asiakasmaksulakiin, jossa tulee kuvata perusteet maksuttomuudelle sekä prosessi maksuttomuudesta päättämiseksi.

Vaikutukset varhaiskasvatuksen järjestäjille

Varhaiskasvatuksen järjestäjien näkökulmasta esitetty **tuen malli tarjoaa nykyistä selkeämmän kehityksen rakentaa** paikalliset kehityksen ja oppimisen tuen prosessit. Esitetty tuen malli konkretisoi tuen järjestämistä, antaa valtakunnallisesti yhdenmukaisemman mallin järjestää lapsille kehityksen ja oppimisen tukea sekä vähentää paikallisen tukeen liittyvän päätöksenteon ja soveltamisen tarvetta. Tuen malli myös **luo valtakunnallisen säädöspohjan** niille varhaiskasvatuksessa käytössä jo oleville kolmiportaisen tuen mallin sovelluksille, jotka ovat selvitysten mukaan kunnissa vallitseva kehityksen ja oppimisen tuen rakenteen jäsentämisen tapa.

Kuntien ja varhaiskasvatuksen järjestäjien tilanteet kehityksen ja oppimisen tuen rakenteiden suhteen vaihtelevat, joten myös tuen mallin vaikutukset ovat erilaisia. Mallissa esitettyjen tuen palvelurakenteiden tarkastelu tuo kuitenkin lähtökohtaisesti **kunnille ja varhaiskasvatuksen järjestäjille myös uusia kehityksen ja oppimisen tuen velvoitteita**. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien palveluiden aiempaa laajempi saatavuus, lapsen tuen tiimin perustaminen ja tuen rakenteen luominen paikallisesti ovat esimerkkejä näistä velvoitteista. Ainakin osassa kuntia syntyy myös tarve rekrytoida lisää henkilöstöä

varhaiskasvatukseen sekä kohdentaa resursseja kehityksen ja oppimisen tukeen. **Nämä muutokset olisivat kuitenkin selvityksen tehneiden tutkijoiden näkemyksen mukaan välttämättömiä tuen mallista riippumatta**, koska kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamisen tilanne on todettu huolestuttavaksi.

Mallissa kaikille lapsille tarjottava tuki ja myös tuen tehostaminen ovat toimenpiteinä kevyitä, varhaisen tuen tarjoamisen ajattelumalliin pohjaavia toimintatapoja. Tästä johtuen näitä tuen toteuttamisen tapoja on tarkoituksenmukaista tarjota lapselle aina, kun siihen on lapsen tilanteesta johtuen pienikin syy. Näin ollen esitetty malli **saattaa aiheuttaa tilanteen, jossa tukea saavien lasten määrä vaikuttaa lisääntyvän**. Kuitenkin oikea-aikainen, varhain aloitettu tuki voi estää lasten tuen tarpeiden monimutkaistumista, joten **erityisesti kevyttä tukea saavien lasten määrän kasvua voidaan pitää myös hyvänä asiana**, sillä sen voidaan ajatella kertovan siitä, että yhä useampi lapsi saa tarvitsemansa varhaisen tuen ja tuen aloittamisessa onnistutaan heti tuen tarpeiden ilmettyä.

Vaikutukset lapsille ja perheille

Nykyistä yhtenäisemmän kehityksen ja oppimisen tuen mallin vaikutuksesta **lasten ja perheiden asema paranee ja tuen saanti muuttuu yhdenvertaisemmaksi**. Perheen asuinpaikka ei enää sanele sitä, millainen kehityksen ja oppimisen tuen malli kunnassa vallitsee ja mihin tuen muotoihin lapsella on oikeus. **Tuen käsitteistö yhtenäistyy, mikä helpottaa perheiden tilannetta erityisesti silloin, kun perhe muuttaa paikkakunnalta toiselle**. Tuen muotojen, rakenteiden ja prosessien yksityiskohtaisempi kuvaus sekä tuen systemaattisen kehittämisen, seurannan ja arvioinnin toimintatavat aikaansaavat sen, että **lapset tulevat saamaan tarvitsemansa tuen nykyistä vaikuttavammin, nopeammin ja joustavammin**. Myös **lapsen opinpolun eheys ja jatkumo** varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen selkeytyy, mikä helpottaa erityisesti siirtymävaiheisiin liittyvää yhteistyötä. Tuen mallissa esitetty ajatus tuen saamisesta matalalla kynnyksellä jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden lisää myös parhaimmillaan ymmärrystä tuen saamisen luonnollisuudesta myös lasten ja perheiden keskuudessa.

Vaikutukset täydennyskoulutustarpeeseen ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tutkintokoulutuksiin

Esitetty tuen malli tulee lisäämään varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustarvetta, sillä siinä esitetyt vastuut ja tuen systemaattisempi tarjoaminen edellyttävät nykyistä vahvempaa osaamista. **Erityisen suuria vaatimuksia kohdistuu varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien osaamisen ja koulutusten kehittämiseksi**. Myös johtajien osaamisvaatimukset kasvavat. Tähän tarpeeseen vastatakseen kaikissa varhaiskasvatuksen tutkintokoulutuksissa (varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja) tulee olla lapsen tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyviä opintoja.

Varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa opintojen sisältönä tulee olla tuen tarpeiden tunnistamisen ja tuen suunnittelun lisäksi erityisen vahvasti **pedagogisten tuen muotojen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi kevyestä vaativaan tukeen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen sisällöt**. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajilla tulee olla käsitys koko tuen prosessista, siihen liittyvästä yhteistyöstä ja vastuistaan tässä prosessissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla tulee olla erityisopettajaopinnoissaan kaikille erityisopettaja-opiskelijoille yhteisten opintojen lisäksi varhaiskasvatuksen kontekstiin liittyviä opintoja, jotka antavat heille valmiudet tunnistaa ja suunnitella tukea nimenomaan varhaiskasvatuksen erityispiirteet huomioiden. Muiden varhaiskasvatuksen ammattiryhmien koulutukseen tulee sisältyä lapsen tukeen liittyviä opintoja kunkin ammattiryhmän vastuiden näkökulmasta jokaisen lapsen kanssa työskentelevän sitoutumisen tärkeyttä korostaen. **Keskeisenä koulutuksellisenä uudistuksena tulee laatia varhaiskasvatuksessa työskentelevien avustajien kelpoisuusehdot.**

6.6 Mallin kustannusvaikutukset

Esitetty tuen malli on suurelta osin muodostettu varhaiskasvatuksessa paikoin vallitsevia käytäntöjä noudattelevaksi. Tämä vähentää erityisesti lisääntyvään hallintoon ja tuen prosesseihin liittyviä kustannusvaikutuksia. **Kustannusvaikutuksissa tulee olemaan kuitenkin alueellista vaihtelua**, sillä varhaiskasvatuksen tuen järjestämisen mallit ja rakenteet ovat tällä hetkellä hyvin vaihtelevia. **Erityisesti osassa tällä hetkellä kolmiportaisuutta soveltavia kuntia esitetty tuen malli vähentäisi luultavasti kustannuksia yksinkertaisemman hallinnollisen rakenteen vuoksi.** Varhaiskasvatuksen tuen mallien, rakenteiden ja käsitteiden yhdenmukaistamiseen on inhimillisten syiden lisäksi tärkeää panostaa taloudellisesti myös siksi, että nykytilanteessa kustannusvaikutuksia aiheuttaa myös tuen tarpeiden monimutkaistumisesta aiheutuvat myöhemmät kustannukset esi- ja perusopetuksessa sekä muissa lasten ja nuorten elämään liittyvissä palveluissa.

Keskeisimmät kustannusvaikutuksia aiheuttavat esitykset tuen mallissa ovat selvityksen tehneiden tutkijoiden näkemyksen mukaan:

1. Lapsen oikeus laajempiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien palveluihin.
2. Lapsen tuen tiimin edellyttäminen.
3. Tuen prosessi: hallinnollisen päätöksen edellyttäminen osana erityistä tukea ja tuen tehostamisen arvioinnit.
4. Tuen mallin rakenteiden luominen kuntiin (mm. ohjaavien asiakirjojen päivitys).
5. Varhaiskasvatuksen opettajien aiempaa laajemmat vastuut lapsen tuen tarpeen toteutamisessa, tuen suunnittelussa, arvioinnissa ja tuomisessa ryhmän toimintatapoihin.
6. Henkilöstön osaamisen vahvistaminen tuen kysymyksissä.

Lapsen oikeus laajempiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluihin aiheuttaa mallissa oletettavasti suurimmat kustannusvaikutukset. Esitys lisää tarvetta kouluttaa ja rekrytoida varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Nykytilanteessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuissa painottuu lapsiryhmien konsultointi.

Lapsen tuen tiimin edellyttäminen on varhaiskasvatuksen kontekstissa uusi monialaiseen yhteistyöhön ja lapsen tuen organisointiin liittyvä rakenne. Aiempien selvitysten ja tämän selvityksen kyselyn pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että vastaava rakenne on olemassa jo isossa osassa kuntia. Nyt ehdotettava tiimin rakenne on kevyt ja toimintatavaltaan sellainen, että kustannusvaikutukset jäävät kohtuullisiksi.

Hallinnollisten päätösten edellyttäminen osana erityistä tukea aiheuttavat hallinnollista työtä. Annetun tuen arvioinnit työllistävät myös varhaiskasvatuksen opettajia ja erityisopettajia. Aiemman tietämyksen pohjalta voidaan kuitenkin olettaa, että osassa kuntia tuen hallinnollinen prosessi myös yksinkertaistuu, kun tuen tehostamisen tai kevyimpien tuen muotojen aloittamisen osalta ei edellytetä hallinnollisia päätöksiä. Myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toimiminen lapsen tuen suunnitelmana kaikkien lasten kohdalla yksinkertaistaa tuen prosessia paikoin. Samalla se vähentää tarvetta suunnitella erilaisia tuen asiakirjapohjia ja kouluttaa henkilöstöä niiden käyttöön. Päätösten tekeminen ja tuen systemaattinen arviointi on niistä syntyvistä kustannuksista huolimatta tärkeä lapsen oikeusturvaan ja etuun liittyvä asia.

Tuen mallin rakenteiden luominen kuntiin tarkoittaa esimerkiksi paikallisten varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjojen päivittämistä ja tuen prosessien uudistamista. Esitettävässä tuen mallissa on huomioitu keskeisenä lähtökohtana sovellettavuus varhaiskasvatuksen vallitseviin kehityksen ja oppimisen tuen malleihin ja käytänteisiin, joten kustannusvaikutukset jäävät oletettavasti kohtuullisiksi.

Varhaiskasvatuksen opettajien aiempaa laajemmat vastuut lapsen tuen tarpeen toteamisessa, tuen suunnittelussa, arvioinnissa ja tuomisessa ryhmän toimintatapoihin ja **henkilöstön osaamisen vahvistaminen** tuen kysymyksissä aiheuttavat kustannusvaikutuksia erityisesti kasvavien osaamisvaatimusten muodossa. Käytännössä koko varhaiskasvatuksessa toimiva henkilöstö tulee kouluttaa uuteen lainsäädäntöön, päivittyviin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja niistä seuraaviin pedagogisiin käytänteisiin. Tuen mallissa on kuitenkin lukuisia elementtejä, jotka pohjautuvat jo nyt vakiintuneisiin varhaiskasvatuksen käytänteisiin, joten lisäkoulutuksen tarve pysyy kohtuullisena. **Henkilöstön lisäkoulutuksen tarve olisi lisäksi ilmeinen myös ilman tuen mallin uudistamiseen liittyvää koulutustarvetta**, joten osa koulutukseen liittyvistä kustannuksista toteutuisi tuen mallista riippumatta.

LÄHTEET

- Ahlgren-Leinvuo, H., (2016). Kuuden suurimman kaupungin lasten päivähoidon palvelut ja kustannukset vuonna 2015. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 5/2016. https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/Kuusikko_varhaiskasvatus_2015.pdf
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6(2), 109–124.
- Ainscow, M. & Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14(4), 401–416.
- Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: parent – practitioner relationship in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(2), 149–161.
- Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2012). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 264–273) 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E., & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 24–47.
- Aro, M. & Lerkkanen, M.-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 252–289.
- Bailey, D. B., Raspa, M., & Fox, L. C. (2012). What is the future of Family outcomes and family-centered services? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 216–223.
- Bartolo, P. A., Kyriazopoulou, M., Björck-Åkesson, E. & Giné, C. (2019). An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: a qualitative cross European study. *International Journal of School & Educational Psychology*.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: Centre for studies in inclusive education.
- Brauner, C. & Stephens, C. (2006). Estimating the prevalence of early childhood serious emotional/behavioral disorders: challenges and recommendations. *Public Health Rep.*, 121(3), 303–310.
- Eriksson, T.E. & Arnkill, T. (2005). *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Oppaita 60. Helsinki: STAKES.
- Erityispäivähoidon työryhmän muistio. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito 1978. Sosiaalihuolto.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen*. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39.
- Eskelinen, M. & Paananen, M. (2018). Tuen järjestelyt yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., keskinen, H.-L. & Hotulainen, R. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: Tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 32–39). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>.
- Escola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education: New insights and tools – contributions from a European study*. E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Gine & P. Bartolo. (toim.) Odense, Denmark.
- Gobo, G. (2007). Sampling, representiveness and generalizability. Teoksessa C. Seale, G. Gogo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice. Concise Paperback Edition*. 3. painos. Lontoo: SAGE.
- Hausstätter, R.S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58(4), 424–434.
- HE 235 / 2006. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi kansanterveyslain 6 §:n, sosiaalihuoltolain 6 §:n muuttamisesta ja lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta sekä lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain 16 §:n väliaikaisesta muuttamisesta annetun lain kumoamisesta.
- Heinämäki, L. (2008). *Varhaista tukea lapselle – työvälineenä kehittämisvalikko*. Oppaita 65. Helsinki: STAKES.
- Heinämäki, L. (2004a). Erityisesti päivähoidossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Helsinki: STAKES.
- Heinämäki, L. (2004b). Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Oppaita 58. Helsinki: STAKES.
- Heiskanen, N. (2019). Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education and care. *JYU Dissertations* 139. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 95–118). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2019a). Recording support measures in the sequential pedagogical documents of children with special education needs. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 321–339.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2019b). Intertextual voices of children, parents, and specialist in individual education plans. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 36–53.

- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827–843.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestään selvääkö? Keskustelua. *Kasvatus & Aika* 11(3), 91–95.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society* 30(1), 59–72.
- Juutinen, J. (2018). Inside or outside? The small stories about the politics of belonging. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium*, 179. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juutinen, J. & Viljamaa, E. (2016). A narrative inquiry about values in a Finnish preschool: The case of traffic lights. *International Journal of Early Childhood* 48(2), 193–207.
- Kahiluoto, T. (2002). Lasten päivähoiton tilannekatsaus. Tammikuu 2001. Sosiaali- ja terveysministeriö. Monisteita 2002:14. Helsinki: STM.
- Karvi. (2018). Tilastoraportti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toimeenpanon arviointi. https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/Karvi_Esite_2017_FIN_web.pdf
- Keränen, V., Viljamaa, E. & Uitto, M. (2020). Touch in children's everyday peer relations in preschools. *Childhood*. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568220953514>
- Kesäläinen, J., Suhonen, E., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. (2019). Children's play behaviour, cognitive skills and vocabulary in integrated early childhood special education groups. *International Journal of Inclusive Education*.
- Korpilahti, P., Kaljonen, A. & Verkasalo, E. (2016). Identification of biological and environmental risk factors for language delay: The Let's Talk STEPS study. *Infant Behavior and Development* 42, 27–35.
- Koster, M., Nakken, H., Pihl S.J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13(2), 117–140.
- Kovanen, P. (2002). Reaching toward individualization in planning for children with special needs. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 4(2), 190–202.
- Kuntaliitto (2020). Kaupunkien ja kuntien lukumäärät ja väestötiedot. Verkkosivu. <https://www.kuntaliitto.fi/tilastot-ja-julkaisut/kaupunkien-ja-kuntien-lukumaarat-ja-vaestotiedot>
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(2), 373–398.
- Laine K., Neitola M., Auremaa J. & Laakkonen E. (2010). Longitudinal Study on the Co-Occurrence of Peer Problems at Daycare Centre, in Preschool and First Grade of School. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54(5), 471–485.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>.
- Lummelahti, L. & Kaakkurinniemi, P. (1990). Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutuspalvelut. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.
- Madureira Ferreira, J., Mäkinen, M. & de Souza Amorim, K. (2018). Reflecting on inclusion in early childhood education: Pedagogical practice, school space and peer interaction. *Journal of Early Childhood Education Research* 7(1), 25–52.
- Merikangas, K.R., He, J.-P., Brody, D., Fisher, P. W., Bourdon, K. & Koretz, D. (2010). Prevalence and treatment of mental disorders among US children in the 2001–2004 NHANES. *Pediatrics*, 125(1), 75–81.
- Määttä, P. & Rantala, A. (2016). Tavallisen erityinen lapsi: onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa. 2. uudistettu painos. PS-kustannus.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M.-L. (2017). Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Neitola, M. (2011). Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. *Annales Universitatis Turkuensis C* 324. Turku: Turun yliopisto.
- Nislin, M. A., Paananen, M., Repo, L., Sajaniemi, N., & Sims, M. (2015). Working with children with special needs in Finnish kindergartens: Professionals and/or specialists? *South African Journal of Childhood Education*, 5(3), 1–10.
- Nislin, M., & Pesonen, H. (2019). Associations of self-perceived competence, well-being and sense of belonging among pre- and in-service teachers encountering children with diverse needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 424–440.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2017). Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetushallitus (OPH). (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (OPH). (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (OPH). (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, M., Eskelinen, M., Suhonen, E. & Alijoki, A. (2018). 4. Tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N.,

- Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., keskinen, H.-L. & Hotulainen, R. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: Tasa-arvon toteuttaminen ja kehittämistarpeet (s. 15–45). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>.
- Paananen, M. & Lipponen, L. (2018). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 188(2), 77–87.
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pesonen, H. & Äikäs, A. (2020). Perusopetuksen oppilas vaativan monialaisen tuen keskiössä. <https://www.tuvel.fi/vaativa-erityinen-tuki/>
- Pihkala, J., Lamberg, K. & Ojala, T. (2017). Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa inklusion näkökulmasta. *Kasvatus*, 49(2), 146–157.
- Pihlaja, P. (2006). Varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtia. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (kirj.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa (s. 9–20).
- Raportteja 14/2006. Helsinki: STAKES.
- Pihlaja, P. (2004). Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa P. Pihlaja, P. & R. Viitala (toim.), Erityiskasvatus varhaislapsuudessa (s. 112–130). Helsinki: WSOY.
- Pihlaja, P. (1998). Päivähoidon syrjällä – erityispäivähoito. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, P. & Junttila, N. (2001). Julkishallinnon hajauttaminen – miltä päiväkodin lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto
- Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) 2006. Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Raportteja 14/2006. Helsinki: Stakes.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11 (3), 70–91.
- Pihlaja, P., Rantanen, M.-L. & Sonne, V. (2010). Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-Suomessa. Turku: Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Pihlaja, P., Sarlin, T., & Ristkari, T. (2015). How do day-care personnel describe children with challenging behaviour? *Educational Inquiry*, 6(4), 417–435.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus (s. 17–49). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Puroila, A.-M., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T. & Takala, M. (2021) Young children's belonging in Finnish educational settings: An intersectional analysis. *The International Journal of Early Childhood*, 53(1).
- Rantala, A. (2002). Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 198. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rantala, A., & Uotinen, S. (2018). Varhaiskasvattajan ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa P. Pihlaja, & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus (s. 121–139). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rantala, A. & Uotinen, S. (2014). Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä — kuntakohtaiset varhaiskasvatus suunnitelmat tarkastelussa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 45(2), 140–151.
- Rantala, A., Uotinen, S., & McWilliam, R. A. (2009). Providing early intervention within natural environments: A cross-cultural comparison. *Infants & Young Children*, 22(2), 119–131.
- Rantala, A., Uotinen, S., & Räikkönen, E. (2018). Konsultoivan varhaiserityisopettajan perhelähtöiset toimintatavat. *JECER* (7)1, 3–24.
- Reflektointityökalu varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden arviointiin. OPH, 2018. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/reflektointityokalu_inklusiivisuuden_arviointiin_2019.pdf
- Repo, Paananen, Eskelinen, Mattila, Lerkkanen, Gammelgård, Ulvinen, Marjanen, Kivistö, Hjelt. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019
- Reunamo, J. & Sajaniemi, N. (2018). Tukijärjestelyjen yhteys lapsen päiväkotiarkeen. Teoksessa Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., keskinen, H.-L. & Hotulainen, R. (kirj.), Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: Tasa-arvon toteuttaminen ja kehittämistarpeet (s. 55–60). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>.
- Riitakorpi, J., Alila, K., & Kahiluoto, T. (2017). Varhaiskasvatuksen yksityiset palvelut. Valtakunnallinen selvitys 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:3. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Satka, M. (2009). Varhainen puuttuminen, moraalinen käänne ja sosiaalisen asiantuntijat. *Yhteiskunta-politiikka* 74(1), 17–32.

- Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J. & Sajaniemi, N. (2020). Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä: erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Helsingin varhaiskasvatusvirasto.
<https://www.hel.fi/static/liitteet-2019/KasKo/vare/VEO-malli-yliopiston-hankeraportti.pdf>
- Suhonen, E., Nislin, M.A., Alijoki, A. & Sajaniemi, N.K. (2016). Children's play behaviour and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287–303.
- Suhonen, E., Sajaniemi, N., Alijoki, A., Hotulainen, R., Nislin, M. & Kontu, E. (2014). Lasten stressinsäätely, reagoitaitapumukset ja leikkikäyttäytyminen päiväkotiympäristössä. *Psykologia* 49(3), 184–197.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Kuntasektorin palkat [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-0203. 2019. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/ksp/2019/ksp_2019_2020-05-26_tie_001_fi.html
- Syrjämäki, M. (2019). Leikkien, havainnoiden, kannatellen: vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhais erityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 59. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences in play. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 559–570.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. (2018). Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 418–431.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A. & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 377–390.
- Säkkinen, S. (2014). Lasten päivähoito 2013 – Kuntakyselyn osaraportti. Helsinki: THL.
<https://core.ac.uk/download/pdf/20538649.pdf>
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. (2017). Varhaiskasvatus (2016). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoraportti. Helsinki: THL. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201709068505>.
- Takala, M & Aunio, P. (2005). Exploring a new inclusive model in Finnish early childhood special education: a 3-year follow up study. *International Journal of Inclusive Education*, 9(1), 39–54.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. (2012). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 41–53). 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen linjauksista. (2002). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201309236237>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.
- Viitala, R. (2019). Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–77). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmissä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, R. (2000). Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. *Research Reports* n:o 72. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.
- Viitala (nyk. Hermanfors), K. (2006). Lasten yhteinen varhaiskasvatus – erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Viljamaa, E., Juutinen, J., Estola, E. & Puroila, A-M. (2018). Puhuvaksi puhuvien pariin: kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmissä. Teoksessa Päivi Granö, Mirja Hiltunen & Timo Jokela. *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 251–268). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research* 6(2), 207–229.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 24:2089
- Wall, K. (2003). *Special needs and early years. A practioner's guide*. Lontoo: Paul Champen.
- Westerinen, H., Kaski, Virta, L., Almqvist, F. & Iivanainen, M. (2007). Prevalence of intellectual disability: A comprehensive study based on national Kaski, M., Virta, L., Almqvist, F. & Iivanainen registers. *Journal of Intellectual Disability Research* 51(9), 715–725.
- Yhteiskuntatieteellinen tietokirjo (2020). Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Otos ja otantamenetelmät. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjo. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging. Intersectional contestations*. Lontoo: Sage.



Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la Culture

ISBN: 978-952-263-829-8 (PDF)

ISSN: 1799-0351 (PDF)